

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUA
PARA A MOTIVAÇÃO DOCENTE

CARLA SOFIA PEREIRA SAPINA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LISBOA, 2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUA
PARA A MOTIVAÇÃO DOCENTE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO

Área de Especialização – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentada por
CARLA SOFIA PEREIRA SAPINA

Sob a orientação da
Professora Doutora Maria Manuela Esteves

LISBOA, 2008

Agradecimentos

Desejo agradecer a todas as pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização desta Tese de Mestrado, especialmente à minha orientadora Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves pelo seu dinamismo constante e pela confiança que depositou em mim e neste trabalho.

Agradeço também aos colegas professores de 1º ciclo que amavelmente se disponibilizaram a preencher o questionário e que sem eles não seria possível a realização desta investigação.

Não podia deixar de agradecer às pessoas mais importantes da minha vida. À minha família, pais e avós, pelo apoio incondicional que sempre me deram. Sei que estão orgulhosos de mim por ter concluído mais esta fase, e este trabalho é em parte para vós.

Especialmente quero agradecer aos meus pais pela confiança que me inculcaram ao longo dos meus anos de vida e sei que é a vós que devo o facto de ser aquilo que sou hoje.

Em especial tenho de agradecer ao José Fernando, companheiro, namorado, actual marido e amigo que me apoiou nos bons e nos maus momentos, suportou as minhas faltas de atenção e os meus maus humores constantes mas que me foi ajudando dentro do que lhe era possível. Por todo o amor e carinho, e toda a confiança em mim depositada, pela ajuda e motivação, pela companhia e por tudo aquilo que não consigo exprimir por palavras, o meu muito obrigada.

RESUMO

A presente investigação inscreve-se no domínio da formação contínua e no contributo que esta pode dar para a motivação dos professores do 1º ciclo. Teve como objectivos: identificar algumas representações dos inquiridos acerca das motivações profissionais, situando entre elas o valor relativo da formação; indagar se a formação contínua é um factor possível de motivação profissional e delinear um quadro interpretativo sobre a opinião dos professores acerca da Formação Contínua. Para tal, definiram-se quatro questões de investigação: (i) A formação contínua tem influência sobre a motivação para a profissão? (ii) Será que a formação contínua tem procurado resolver problemas da prática profissional? (iii) Quais os principais factores motivacionais associados ao desempenho da profissão docente? (iv) Qual o valor relativo da formação contínua entre os factores que podem influenciar a motivação?

Escolhemos como metodologia geral de investigação uma abordagem quantitativa que se traduziu na construção e aplicação de um questionário a 259 docentes pertencentes a escolas do 1º ciclo do concelho de Sintra.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que, em relação ao primeiro objectivo para a maioria dos professores indagados, as motivações profissionais predominantes estão relacionadas com o factor pedagógico (sucesso dos alunos, com a realização pessoal e com a relação com os alunos). Quanto ao segundo objectivo, constatou-se que a formação contínua de um modo geral tem contribuído para a motivação profissional. Em relação ao terceiro objectivo, pudemos concluir que segundo os inquiridos a formação contínua promove a inovação dos processos de ensino - aprendizagem em sala de aula, assim como, ajuda a resolver problemas da prática profissional.

Palavras – chave: motivação docente, factores de motivação docente, formação contínua dos professores e necessidades de formação docente.

Abstract

The work presented here is related to the domain of continuous teacher education and to the contribution that it can give for the motivation of primary school teachers.

The main objectives were: to identify some representations of the enquired teachers about professional motivations, trying to situate among them the relative importance of the education; to enquire if continuous education is a possible factor of professional motivation and to outline an interpretative table of teachers' opinions about Continuous Education. In order to reach these goals, we defined four research questions: (i) Does continuous education influence the motivation for the profession? (ii) Is it true that continuous education has tried to solve problems related to professional practice? (iii) Which are the main motivational factors associated to the performance of the teaching profession? (iv) Which is the relative value of continuous education among the factors that can influence motivation?

We chose as general methodology a quantitative approach translated in the construction and application of a questionnaire to assess the opinions of 259 teachers belonging to primary schools of Sintra.

Concerning the first objective, the results obtained for the questioned teachers allowed us to conclude that pedagogical factors (pupils' accomplishment, personal achievement and relationship with pupils) are the main professional motivations. With regard to the second objective, we came to the conclusion that, in general, continuous education has contributed to the professional motivation. As to the third objective, we concluded that continuous formation promotes the innovation of the teaching methods – the process of learning in the classroom, as well as of helping to solve problems related to the professional practice.

Key-words: motivation of teachers, motivational factors, continuous education of teachers; requirements; teacher education.

INDICE

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv

INTRODUÇÃO.....1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Motivação e teorias sobre a motivação.....8

1. Conceito de motivação.....	8
2. Factores motivacionais.....	9
3. Perspectivas teóricas gerais.....	10
Behaviorismo, Cognitivismo e Humanismo.....	10
4. Teorias sobre motivação.....	11
4.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades.....	12
4.2. Teoria dos Dois Factores de Herzberg.....	13
4.3. Teoria Relacional de Nuttin.....	15
4.4. Teoria da Motivação Intrínseca de Deci.....	17
4.5. Teoria da Atribuição Causal de Weiner.....	19
4.6. Modelos Expectativa-Valor da motivação humana.....	20
4.7. Teoria da Motivação para a realização de Atkinson.....	21
4.8. Teoria da Aprendizagem Social de Rotter.....	22
4.9. Teoria da Auto-Eficácia de Bandura.....	24

CAPITULO II- Motivação, Docência e Formação para a Docência.....28

1. Investigações sobre a motivação para a docência.....	28
2. Factores de escolha da profissão docente.....	29
3. Factores motivacionais para a profissão docente.....	31
3.1. Factor económico.....	32

3.2. Factor institucional.....	32
3.3. Factor pedagógico.....	33
3.4. Factor relacional.....	33
3.5. Factor social.....	34
4. Motivação e mal-estar docente.....	35
4.1. Factores de primeira ordem.....	38
4.2. Factores de segunda ordem.....	39
5. Factores de abandono da profissão.....	41
6. Perspectivas para o bem – estar docente.....	43
7. Factores motivacionais dos professores na “sociedade do conhecimento”.....	46

CAPÍTULO III – Formação Contínua – Necessidade ou Dever?54

1. Conceito de Formação Contínua de Professores.....	54
2. O professor de hoje e a formação contínua.....	56
3. Necessidades de Formação.....	58
4. Paradigmas de Formação Contínua.....	62

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – Objectivos e Metodologia do Estudo.....68

1. Problemas de investigação.....	68
2. Metodologia.....	69
2. 1. Técnica de recolha de dados - O questionário	69
2. 2. Técnica de tratamento de dados.....	78
2.3. Aplicação do questionário.....	79
2. 4. Caracterização dos inquiridos.....	80

CAPÍTULO V – Análise e interpretação dos resultados.....90

1. Motivação para a frequência de acções de formação contínua.....	90
2. Efeitos da formação continua para os inquiridos.....	92

3. Factores de motivação profissional e sua importância relativa.....	97
<u>CONCLUSÕES.....</u>	105
<u>BIBLIOGRAFIA.....</u>	115
<u>ANEXOS.....</u>	122
ANEXO I – Objectivos do questionário.....	123
ANEXO I I - Questionário.....	125

Índice de quadros

Quadro 1 – Efeitos da formação contínua – pré –questionário.....	75
Quadro 2- Factores de motivação profissional para os inquiridos – pré-questionário.....	76
Quadro 3 – idade.....	81
Quadro 4 – sexo.....	82
Quadro 5 – tempo de serviço em 2006/2007.....	83
Quadro 6 – situação profissional.....	83
Quadro 7 – outra ? qual?.....	84
Quadro 8 – habilitação académica.....	85
Quadro 9 – Frequência actual de algum curso ou acção de formação.....	85
Quadro 10 – designação das acções de formação.....	86
Quadro 11 – frequência de acções nos últimos dois anos.....	87
Quadro 12 – designação das acções de formação.....	87
Quadro 13 – aspectos mais importantes para a opção de uma acção de formação.....	90
Quadro 14 – Efeitos da Formação contínua – respostas concordantes.....	92
Quadro 15 – Discordância quanto aos efeitos da formação contínua.....	94
Quadro 16 – Efeitos da formação contínua – respostas neutras.....	96
Quadro 17 – Motivação dos docentes – Ordenação dos factores de motivação do mais importante para o menos importante.....	97
Quadro 18 – Motivação dos docentes – ordenação dos factores de desmotivação do mais importante para o menos importante.....	100
Quadro 19 – Motivação dos docentes: posicionamentos neutros face aos factores apresentados.....	102
Quadro 20 – Motivação dos docentes: não responde a alguns factores apresentados.....	104

Índice de figuras e gráficos

Figuras

Figura 1 – Paralelo entre a Teoria de Maslow e a Teoria de Herzberg.....	15
---	-----------

Gráficos

Gráfico 1 – idade dos inquiridos.....	81
Gráfico 2 – variável sexo.....	82
Gráfico 3 –tempo de serviço.....	83
Gráfico 4 – situação profissional actual.....	84
Gráfico 5 – outra situação profissional.....	84
Gráfico 6 – habilitação académica.....	86

INTRODUÇÃO

Este projecto de investigação pretendeu abordar a temática da formação contínua, como um dos factores possíveis de motivação profissional dos docentes.

Ao longo da História verificamos que a escola tem evoluído em dois sentidos antagónicos, um que segue uma linha de permanência e continuidade e outro que segue uma linha de múltiplas transformações aos mais diversos níveis. Nas últimas décadas, apercebemo-nos de que a escola se massificou, ou seja, abriu as portas a todos os indivíduos da comunidade. Porém, não criou nem estruturas nem recursos para responder adequadamente a esta massificação e a qualidade da oferta não é suficiente face à procura a que se assiste, perdendo-se o sentido de um todo que é o trabalho pedagógico e abrindo-se espaços e tempos para o agravamento dos conflitos entre professores e alunos. Compreende-se assim que existe uma complexidade tanto funcional quanto relacional que na profissão de docente tem vindo a aumentar e que é fruto de uma permanente instabilidade e de um acentuado teor de incertezas que decorrem deste jogo de imagens divergentes, dos sentimentos negativos que essa diversificação de imagens provoca, das consequentes exigências contraditórias a que os professores têm de responder e dos problemas cada vez mais complexos que têm de resolver.

Perante esta “crise docente”, que acaba por ter implicações em todo o sistema escolar e/ou educacional, muitos investigadores têm dedicado a sua atenção a identificar necessidades dos professores e a encontrar cada vez melhores respostas, em particular no âmbito da formação, bem como a identificar necessidades de desenvolvimento das escolas (lugares onde os professores exercem a sua actividade profissional), e que vão ao encontro das necessidades reais destes profissionais.

Neste contexto, destaca-se a análise das necessidades de formação contínua que se relacionam com as organizações no sentido da melhor integração do indivíduo nas situações de trabalho, e a adequação das acções mediante a adaptação dos contextos teóricos - formativos aos contextos práticos da organização.

Assim, o ideal parece passar pelo equilíbrio entre ambos os domínios de formação – o aumento de conhecimentos e o desenvolvimento ou maturidade emocional, no sentido de lidar com as problemáticas pedagógicas.

Afinal, o professor, se por um lado deve estar sempre actualizado intelectualmente (algo imprescindível numa sociedade em que os conhecimentos são rapidamente substituídos por outros mais recentes e que estão ao alcance de todos), também necessita de estar preparado para responder às situações que implicam o foro emocional, como o são a relação pedagógica, a indisciplina, a violência, a perda de autoridade, a instabilidade aos mais variados níveis, a diversidade cultural, a heterogeneidade, a burocracia sistémica que em muitos casos limita a carreira do docente, a falta de recursos pedagógicos, as diferenças de posturas e mentalidades das próprias famílias, o próprio processo de crescimento intelectual e emocional dos alunos, entre muitas outras situações às quais o professor tem que dar respostas continuamente e, muitas vezes, sem estar preparado para tal.

A dificuldade em encontrar autonomamente métodos e estratégias de ensino/aprendizagem motivadores e motivantes, bem como a dificuldade em encontrar uma postura face a toda a estrutura educativa (intra e extra escola/sala de aula) é grande e o professor, ele próprio um ser humano, sente-se muitas vezes perdido/ confuso perante tais situações e necessitando de um apoio concreto que pode surgir num contexto de formação contínua.

Perante esta visão, sobressai a ideia de que é preciso (re) pensar a relação entre professores e alunos no interior da escola, mas também perceber o que cada um pensa acerca do seu papel enquanto actor social e, acima de tudo, perceber o que tem mudado nestes últimos anos para, então, encontrar respostas. Respostas que motivem os professores pois já sabemos que esta motivação se vai reflectir, por fim, no todo social e a inovação na educação poderá significar a inovação na sociedade. A motivação constitui um factor permanente na vida profissional do docente, bem como, em todas as outras profissões.

A palavra “motivação” possui uma pluralidade de sentidos.

Segundo o dicionário da língua portuguesa on line (dicionário universal da texto editores – Priberam), motivação deriva do acto de motivar; exposição de motivos ou causas; conjunto de factores psicológicos, conscientes ou não, de

ordem fisiológica, intelectual ou afectiva, que determinam um certo tipo de conduta em alguém

Na Wikipédia (enciclopédia livre online), a motivação é definida como um «processo responsável pela intensidade, direcção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta».

A motivação estabelece uma ligação entre o indivíduo e a situação em que ele está envolvido. A mesma pessoa pode ter diferentes níveis de motivação ao longo do tempo. Uma pessoa pode estar mais motivada em relação a um dado desfecho, numa dada ocasião, e noutra não, ou seja, o nível de motivação varia com o tempo. (Chiavenato,1987)

Para Lévy-Leboyer (1994, cit. por Jesus,2000), “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos (...) resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico” (2000, 26)

Quando existe motivação profissional, realiza-se um trabalho com maior intensidade, pois existe uma maior implicação pessoal em relação a um objectivo a atingir.

Amiel-Lebigre e Pichot (1980, cit. por Jesus, 2000) distinguem dois sentidos da motivação dos professores:

- as “motivações positivas” que estão relacionadas com o gosto da profissão de docente, como por exemplo: gostar dos alunos, o gosto de transmitir conhecimentos, ter a noção de possuir algum prestígio social, ter férias, horários flexíveis e possuir alguma estabilidade económica.
- as “motivações negativas” centram-se em factores laterais, referem-se ao desempenho da profissão por falta de alternativas profissionais (fazendo com que o professor não mantenha o cargo que desempenha por muito tempo), por adequação dos horários ou pelo número de dias de férias..

Posteriormente, Huberman (1989, cit. por Jesus, 1996) distingue três tipos de motivações:

- “Motivações activas” referem-se à escolha da profissão de docente como primeira hipótese.

- “Motivações materiais” mencionam a ida para a profissão como um meio de subsistência e podem ter implicações negativas para o seu futuro profissional.
- “Motivações passivas” relacionadas com as “motivações negativas” referidas por Amiel- Lebigre e Pichot que se traduzem na falta de alternativas profissionais.

As “motivações negativas” e as “motivações passivas” podem estar associadas a um profundo mal-estar docente, dependendo da forma como os professores lidam com essas fontes. (Vila, 1988^a, cit. por Jesus, 1996)

Ainda sobre as motivações para a escolha da carreira de docente, Cordeiro Alves (1991), na sua tese de mestrado distingue os indivíduos segundo duas posições: escolha da profissão por “motivos extrínsecos” e escolha por “motivos intrínsecos”.

Entre os motivos extrínsecos, salienta os de natureza económica (vencimento) e condições de trabalho (carga horária), tal como acontece com as “motivações materiais” de Huberman. Os motivos intrínsecos relacionam-se com a satisfação do ego e com a auto-realização. Ambos os tipos de motivos acabam por estar presentes na profissão dos professores. (M.J.Lima e S.Haglund, 1985,164, cit. por Alves, 1991, 31)

No exercício da função docente, o professor atinge um estado de alta motivação quando se envolve, desenvolve, se satisfaz e se realiza profissionalmente. (Vila, 1988, cit. por Malta, 1999)

A formação contínua pode ter importância enquanto forma de apoio intelectual e emocional que ajude o professor a (re) encontrar um caminho, quiçá esquecido, ou a descobrir novos caminhos na labiríntica jornada onde parece encontrar-se presentemente.

A partir destas constatações, surgiu a nossa intenção de investigar até que ponto, a formação contínua é um contributo para a motivação profissional dos docentes.

A escolha da Formação Contínua como um dos possíveis factores de motivação profissional justifica-se pela importância da formação ao longo da carreira docente e pelo facto desta dever contribuir para a promoção de um ensino mais produtivo, atingindo os alunos um maior sucesso educativo e como tal, promovendo a motivação e a satisfação profissional do professor.

Este estudo teve como interesse pessoal compreender se o valor da formação contínua ultrapassa os créditos fornecidos pelas acções de formação para a subida de escalão.

Neste momento a formação contínua não dispõe do mesmo número nem da mesma diversidade de acções que eram oferecidas há alguns anos atrás, devido aos cortes orçamentais do Ministério da Educação e também ao “congelamento “ de subidas de escalão. O professor poderá deixar de frequentar acções de formação se assim o entender, pois os “créditos” já não garantem a subida a um novo escalão. Felizmente os professores não deixaram de participar em acções de formação pois pretendem continuar a actualizar os seus conhecimentos da melhor forma que sabem e podem para poderem ter um melhor desempenho na sua sala de aula, conduzindo assim ao sucesso dos alunos.

Através deste estudo e dos resultados obtidos esperamos estar a contribuir para o sucesso da formação contínua não como uma tarefa a realizar pelos docentes mas sim como um prazer em descobrir e aprender coisas novas. Felizmente, o saber não ocupa lugar e cada dia que passa há a certeza que temos muito que aprender, não só nas acções de formação como também com os nossos alunos.

Neste trabalho, tentámos fazer referência à importância da motivação não só em relação à formação contínua como também a uma panóplia de factores que existem na escola e na profissão e aos quais não podemos ser alheios. Esta investigação visa responder à presumível falta de motivação que afecta parte dos docentes, ao mesmo tempo que outros conseguem não desmotivar e continuar a tentar dar o seu melhor, pois o melhor do mundo continuam a ser as crianças e não há nada mais motivante do que ver uma criança a sorrir quando entra na sala de aula.

Esta investigação inscreve-se numa linha de abordagem quantitativa com a elaboração e aplicação de um questionário a 259 docentes do 1º ciclo do concelho de Sintra.

Esta dissertação está dividida em duas partes: uma referente à revisão da literatura sobre a motivação e factores motivacionais e uma segunda parte relativa ao estudo empírico.

A primeira parte divide-se em três capítulos teóricos organizados da seguinte forma:

No primeiro capítulo apresenta-se o conceito de motivação e analisam-se as principais teorias sobre a motivação.

No segundo capítulo analisam-se os factores motivacionais de bem-estar e de mal-estar docente. Os factores motivacionais são: o factor económico, institucional, pedagógico, social e relacional. Estes factores quando não atingem os valores desejados podem originar factores de mal-estar.

O terceiro capítulo é dedicado ao conceito de formação contínua, às necessidades e aos paradigmas que envolvem a formação contínua.

Em relação à segunda parte deste trabalho, apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os resultados deste estudo em torno dos seguintes problemas:

- 1- Que relação existe entre a Formação Contínua e a Motivação?
- 2- A formação contínua leva ao aumento de motivação para a profissão?
- 3- Será que a formação contínua ajuda a resolver algum problema da prática profissional?
- 4- Quais os factores motivacionais dominantes entre os professores inquiridos?
- 5- Que aspectos da Formação Contínua serão causa de motivação ou desmotivação?
- 6- A Formação Contínua tem procurado combater o individualismo?
- 7- Que outros factores influenciam a motivação dos docentes, além da formação contínua:
 - a) Factor institucional: condições de trabalho e recursos materiais,
 - b) Factor económico: remuneração
 - c) Factor pedagógico: rendimento do aluno: sucesso/insucesso
 - d) Factor relacional: relação professor - alunos, imagem do professor, comportamento do aluno, professor - colegas
 - e) Factor social: estatuto de docente, representação social do professor

A segunda parte está dividida em dois capítulos:

O quarto capítulo refere-se à metodologia, aos objectivos e aos problemas de investigação deste estudo. Descreve-se a população em estudo, sua caracterização e o instrumento de recolha de dados: o questionário.

O quinto e último capítulo apresenta a análise e interpretação dos resultados permitindo-nos tirar algumas ilações.

Este estudo pretende contribuir para que a formação contínua possa desempenhar um papel importante na ligação entre o professor, a escola e a profissão. Apesar de existirem várias investigações sobre este tema parece-nos que o mesmo não está desactualizado e apresenta particular interesse pois não conhecemos nenhuma investigação realizada com professores do primeiro ciclo que relacione a formação contínua com a motivação profissional.

PARTE I

Enquadramento teórico

Capítulo I – Motivação e teorias sobre a motivação

1. Conceito de motivação

Ouvimos falar diversas vezes que o indivíduo não tem motivação para, não se encontra motivado para a realização de determinada tarefa, ou pelo contrário, diz-se que o sujeito se encontra motivado quando demonstra interesse num assunto, envolvendo-se e realizando um bom trabalho, entre outras expressões bem conhecidas no domínio profissional e pessoal.

A palavra motivação deriva do latim *motivus*, *movere*, que significa deslocar-se, mover-se. Motivação é a força, o impulso que nos move e direcciona o comportamento em busca da satisfação de uma determinada necessidade (Lopes, 1980)

Segundo Jesus (1996), o conceito de motivação é fortemente utilizado no senso comum (Heckhausen, 1991), confundindo-se com noções de motivo, intenção, desejo, impulso, necessidade, vontade, entre outras.

De um modo geral, motivação é tudo o que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a um comportamento específico, podendo este impulso ser provocado por um estímulo externo. (Chiavenato, 1999)

Entendemos que seria pertinente descrever o conceito de motivação na perspectiva de vários autores para que seja mais fácil a compreensão deste conceito no seu contexto profissional.

A noção de motivação, segundo Neves (1998) é um conceito essencial para que se compreenda a acção humana, surgindo assim uma multiplicidade de teorias sobre a motivação que procuram a razão ou razões que estão por detrás das acções individuais.

Os motivos não podem ser vistos, apenas inferidos segundo o seu contexto, observando-se uma multiplicidade de comportamentos e o resultado desses comportamentos. (idem)

Para que se compreendam os diferentes processos motivacionais deve-se ter em atenção algumas variáveis que constituem uma situação de trabalho: o indivíduo, as funções, tarefas desempenhadas, o ambiente de trabalho e, a interacção entre variáveis. (idem)

Neves (1998) descreve a motivação como um processo individual e pessoal sujeito ao contexto, aos comportamentos e às necessidades com um objectivo a alcançar. Steers e Porter (1991) concluíram que a motivação no trabalho situa-se em três dimensões: - dimensão intrínseca ao individuo (atitudes, interesses, valores); - dimensão inerente à natureza do trabalho (grau de responsabilidade, autonomia); dimensão relativa ao contexto de organização (clima organizacional, relações interpessoais).

Neste trabalho adoptou-se como definição de motivação a perspectiva de Chiavenato (1999). O autor entende a motivação como um impulso provocado por algo interno ou externo. Pensamos que esta definição exprime o conceito que queremos desenvolver no nosso trabalho. Em primeiro lugar porque a motivação poder-se-á tratar de um impulso referente a algo interno que poderá depender de docente para docente e também por um estímulo externo e rapidamente associamos esse estímulo aos alunos e à própria escola.

2. Factores motivacionais

O Homem é influenciado por uma imensidão de factores, podendo ser internos (personalidade, aprendizagem, motivação, percepção, valores, entre outros) ou externos (ambiente organizacional ou familiar, regras, culturas, política, recompensas, etc.) (Chiavenato, 1997)

Das principais teorias relacionadas com a motivação, que analisaremos em seguida, destacam-se alguns factores motivacionais tais como: dinheiro, aprovação social, reconhecimento, prestígio (status), segurança, satisfação em alcançar um objectivo, desafio, criatividade, crescimento, capacidade e conhecimento.

Para Herzberg, Mausner e Snyderman (1957), os factores do próprio trabalho são factores motivadores, pois o sujeito pretende a descoberta, a realização, a actualização, a progressão e a agregação de “objectos e coisas” à sua existência. Os principais factores motivadores são: as conquistas, a realização pessoal, o reconhecimento pelo trabalho, o trabalho em si mesmo, a responsabilidade, o avanço e o progresso profissional.

3. Perspectivas teóricas gerais

As principais teorias da motivação apresentam diferentes perspectivas das que se foram construindo e aperfeiçoando ao longo dos tempos. Resumidamente explicitaremos cada uma dessas perspectivas gerais.

Behaviorismo

Os behavioristas afirmam que os indivíduos buscam o prazer e afastam-se do sofrimento dando ênfase à aprendizagem. O que motiva o comportamento são as consequências dos efeitos produzidos pelo comportamento passado dos indivíduos.

Afirmam que a força que conduz o comportamento motivado está fora da pessoa, nascendo de factores extrínsecos, existindo assim, uma ligação entre os estímulos externos e a resposta comportamental.

Bergamini defende que:

A motivação passa a ser compreendida como um esquema de ligação, estímulo-resposta (...) e que o homem pode ser colocado em movimento por meio de uma sequencia de hábitos que são fruto de um condicionamento imposto pelo poder das forças condicionantes do meio exterior (1990: 26)

Segundo Jesus (2000) a perspectiva behaviorista continua a ter um discurso ao nível do senso comum.

Cognitivismo

Os Cognitivistas ao contrário dos behavioristas acreditam que os indivíduos possuem valores, opiniões e expectativas em relação ao mundo que os rodeia, baseando-se em representações internas.

Enquanto os behavioristas acreditam ser possível aprender a motivar os outros, por sua vez os cognitivistas admitem que ninguém jamais pode motivar quem quer que seja, pois as acções humanas são espontâneas e gratuitas.

Esta última perspectiva é considerada a mais adequada para a construção da psicologia como ciência e para clarificar os problemas do quotidiano. (Jesus, 2000)

Humanismo

Surge em alternativa ao “materialismo behaviorista” e ao “pessimismo freudiano” (Gauquelin, 1978/1984: 84, cit. Jesus, 2000)

Define-se como uma “teoria positiva” da motivação humana, estudando apenas o que é humano, com uma vertente direccionada para o rigor científico e considerando apenas uma amostra selectiva da população. Contudo o facto de valorizar o estudo da espécie humana fornece um grande contributo à psicologia.

4. Teorias sobre a motivação

O comportamento do homem pode ser analisado em função das necessidades que sente. As necessidades humanas transformam-se em estímulo para a acção, as necessidades insatisfeitas transformam-se em fontes de motivação, gerando uma actividade intencional, no sentido de alcançar um objectivo. Uma

necessidade significa carência interna da pessoa, como por exemplo, a fome ou a insegurança.

Nestas últimas décadas, Moreno (1998) constata que surgiram modelos teóricos interdependentes das teorias gerais da motivação. O seu objectivo geral consistia na compreensão da motivação no trabalho. Estes modelos, segundo Campbell et al. (1970, citados por Moreno, 1998), foram organizados em duas categorias: modelos de conteúdo e modelos de processo. Em relação ao primeiro, o seu objectivo refere-se ao porquê da motivação enquanto que o segundo se preocupa com o “como” «como o comportamento é estimulado, como é dirigido e como termina» (Shackleton e Hassard, 1981:201, cit. por Moreno, 1998).

4.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades

Apesar de ser questionada por alguns autores contemporâneos, é a mais conhecida de todas as teorias a respeito da motivação humana.

Abraham Maslow, em 1954, identificou cinco necessidades com forças distintas obedecendo a prioridades. As necessidades básicas ocupam um lugar inferior na hierarquia, mas são as mais fundamentais, enquanto que as necessidades de auto-realização ocupam um lugar superior.

Após satisfeitas as necessidades básicas, o indivíduo ascenderá a outras mais complexas e, se no decurso da sua existência não existirem obstáculos, progredirá até ao topo.

1º- Necessidades fisiológicas ou básicas (sono, fome, ..., necessidades vitais do organismo) – asseguram a sobrevivência do indivíduo. As necessidades de segurança só surgem se estas estiverem satisfeitas.

2º- Necessidades de segurança (necessidade de protecção e de defesa perante situações de perigo). – desejo de segurança e de estabilidade dos indivíduos.

3º - Necessidades sociais e afectivas (participação, amizade, afecto, amor, aceitação por parte dos outros). Quando estas necessidades não estão

satisfeitas o indivíduo torna-se agressivo na relação interpessoal. Quando satisfeitas geram sentimentos de auto -confiança e de prestígio. – referem-se às necessidades de pertença e de amor.

4º- Necessidades de estima (modo como o sujeito se vê e avalia). Envolve sentimentos de auto -confiança, necessidade de aprovação social, de respeito e de prestígio.

5º- Necessidades de auto -realização (competência e sucesso). – É o nível mais elevado da hierarquia e está associado ao desenvolvimento contínuo e crescimento pessoal do indivíduo.

Segundo Maslow (1954/1970, 38, cit. por Jesus, 2000), a pessoa procura satisfazer as necessidades que se situam mais abaixo da hierarquia (sede, fome), enquanto que outras mais elevadas influenciam o seu comportamento. As necessidades mais baixas quando satisfeitas dão lugar às necessidades de ordem mais elevada deixando as primeiras de constituir fonte de motivação para o indivíduo.

Para o autor, o homem é um ser que nunca está completamente satisfeito, porque quando satisfaz uma necessidade, outra surgirá.

4.2. Teoria dos Dois Factores de Herzberg

Desenvolvida por Herzberg em 1959, a Teoria dos Dois Factores baseou-se num estudo sobre a satisfação das necessidades e o impacto na motivação no trabalho. Esta teoria dirige-se especificamente à satisfação, existindo alguns pontos em comum com a teoria de Maslow.

De acordo com o autor, os factores que levam à satisfação no trabalho não se confundem com os factores que conduzem à insatisfação. (Herzberg, 1971)

Herzberg pesquisou sobre as fontes de motivação directamente relacionadas com os contextos profissionais, concluindo que a motivação do indivíduo no seu trabalho depende de cinco factores motivadores: realização,

reconhecimento, contexto de trabalho, responsabilidade e promoção, que contribuem para a satisfação profissional.

Como factores de desmotivação, ou factores higiénicos, Herzberg selecciona a política e administração da empresa, a supervisão, o salário, as relações interpessoais e as condições de trabalho, que contribuem para a insatisfação.. (Jesus, 1996)

Estes factores foram agrupados por Herzberg em duas categorias:

- Factores Higiénicos relacionados com factores extrínsecos, tais como: condições de trabalho, relação profissional e salário. Estes factores causam insatisfação quando não estão presentes, quando existem geram forte motivações.
- Factores Motivacionais ligados a factores intrínsecos relacionados com o exercício profissional nomeadamente, a responsabilidade, competência profissional e capacidade de liderança. Se estes não permanecerem, não existirão motivos de satisfação e poderá existir desmotivação. Os factores motivacionais traduzem-se em fontes de satisfação originando sentimentos de realização, oferecendo desafios que produzirão aumento de produção transmitindo uma satisfação a longo prazo.

As considerações de Maslow e Herzberg sugerem dois tipos de visão sobre a motivação. Enquanto uma remete para a questão das necessidades (Maslow), a outra centraliza-se nos determinantes da satisfação e insatisfação do trabalho (Herzberg).

Estes dois autores defendem que o comportamento humano possui uma causa e um objectivo, logo existe motivação.

As duas teorias complementam-se entre si, ou seja, a de Maslow identifica necessidades e a de Herzberg é mais adequada para a identificação dos incentivos que deverão satisfazer as necessidades (Hersey e Blanchard, 1977, cit. por Jesus, 1996).

Motivação

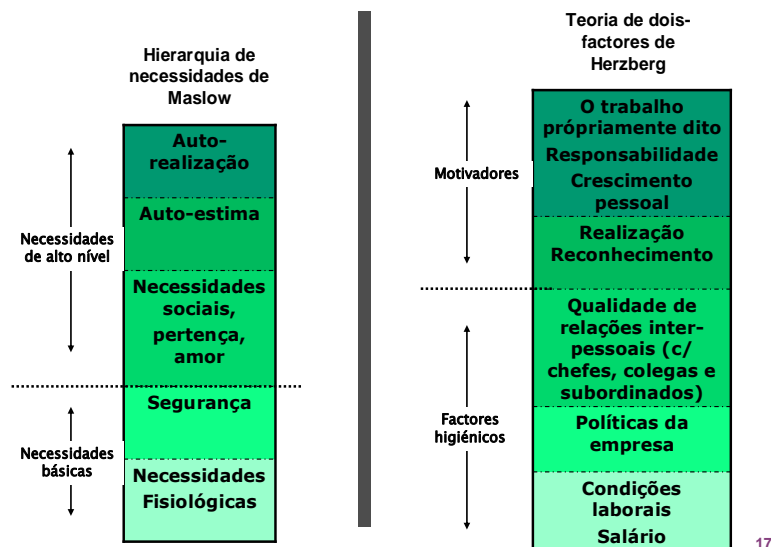


Figura 1– Paralelo entre a Teoria de Maslow e a Teoria de Herzberg.

4.3. Teoria Relacional de Nuttin

Esta teoria segue uma corrente cognitivista comparada com a corrente humanista, na medida em que defende a realização de investigações em humanos. A teoria é iniciada por Lewin com o conceito “life space” ou “espaço de vida, em que o comportamento só é explicado segundo o sujeito, a sua história pessoal e os projectos de vida. (Jesus, 2000)

O autor considera que o comportamento é regido pela lei da instrumentalidade, ou seja, o sujeito desenvolve o seu comportamento para concretizar “objectos-fim”, estabelecendo critérios e planos de acção que irão alcançar esses “objectos-fim”. Para que exista um processo de auto - regulação entre os resultados desejados e os obtidos, é necessária a relação entre os planos estabelecidos a nível cognitivo e os seus resultados a nível do comportamento. (idem)

A relação entre o sujeito e o mundo comporta duas facetas: é dinâmico, pois o sujeito tem necessidade de contactar com certas categorias de objectos; e é cognitiva, tendo em conta que, para além das manipulações

físicas, o sujeito tem que representar simbolicamente os objectos, elaborando objectos-fim e projectos que lhe permitem concretizar as suas necessidades. (Nuttin, 1980b, cit. Jesus, 2000)

Nuttin considera que as necessidades sociais são primárias, pois o desenvolvimento da personalidade do indivíduo “exige uma textura de relações sociais”. Por sua vez, considera também que as necessidades cognitivas são primárias porque o comportamento do sujeito deve ser orientado para a concretização de projectos.

Abreu (2002) refere que a concretização dos motivos ou das necessidades depende de um sistema de meios-fins, porque os motivos não são aprendidos e sim apresentam esquemas preferenciais estabelecidos entre o sujeito e o mundo.

Para que exista motivação, Nuttin (1980b, cit. por Jesus, 2000) afirma ser indispensável a elaboração de projectos, pois se não existe essa elaboração desenvolver-se-ão problemas a nível do funcionamento motivacional. Para que se elabore projectos é necessário a definição das metas e o estabelecimento de tarefas intermédias que poderão aceder aos “objectos-fim”.

a intensidade motivacional para um acto-meio aumenta em função da motivação do sujeito para o “objecto-fim” e diminui em função da distancia temporal do objecto final, do numero de meios alternativos disponíveis e do grau de instrumentalidade do objecto-meio. (Jesus, 2000)

Os objectos motivacionais, nomeadamente objectos-meio e objectos-fim possuem alguma relatividade pois o individuo poderá modificar um “objecto-fim” para um “objecto-meio”, concebendo outras metas para o realizar. (idem)

Esta teoria é semelhante aos Modelos Expectativa-Valor, que abordaremos em seguida, porque o comportamento é função de determinados objectivos pessoais valorizados pelo sujeito. O acto-meio ou objectivo-meio permite ao indivíduo alcançar esses objectivos. Quanto mais eficaz for o acto-meio mais fácil será o indivíduo capaz de realizar as metas ou objectos-fim. (idem)

A teoria de Nuttin é uma das teorias mais completas que explica de uma forma global a complexidade do comportamento humano integrando, variáveis de outras teorias e acrescentando novas variáveis. (idem)

4.4. Teoria da Motivação Intrínseca de Deci

Esta teoria é fundamentada na escolha que o sujeito realiza de certas actividades apenas pela satisfação que proporcionam, utilizando uma perspectiva cognitivista. (Jesus, 2000)

Deci apresenta uma definição para “motivação intrínseca”

intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. The activities are ends in themselves rather than means to an end (175, 23, cit. Jesus, 2000)

Segundo esta definição, o autor não encontra justificação para a existência da motivação intrínseca, mas utiliza diversas teorias onde procura integrá-las nos seus estudos.

A primeira refere-se às teorias da incongruência psicológica que são das primeiras a explicar a motivação intrínseca afirmando que o sujeito está motivado para reduzir a incerteza com o intuito de atingir um nível elevado de incongruência, independente de recompensas extrínsecas. (Jesus, 2000)

Seguidamente, as teorias das emoções são consideradas relevantes pelo autor pois considera que a base do comportamento intrinsecamente motivado é o interesse e a excitação. (idem)

White (1959, cit. Jesus, 2000) considera que «o sujeito é motivado pela necessidade intrínseca de lidar eficazmente com o meio em que desenvolve o seu comportamento». Este autor defende que a motivação para a competência leva o sujeito a estar intrinsecamente motivado para o comportamento, permitindo-lhe sentir-se eficaz. Entende por competência, a capacidade para lidar eficazmente com o meio.

Uma outra teoria afirma que «o comportamento intrinsecamente motivado tem por base a necessidade do sujeito ser um agente causal do seu comportamento e destino» (DeCharms, 1968, cit. Jesus, 2000).

A Teoria de Deci analisa os contributos das teorias atrás referidas considerando que a necessidade de competência não está na base da motivação intrínseca, mas sim a «necessidade de competência autodeterminada».

Seco (2000) constata que o envolvimento com a profissão poderá ser motivado pelo trabalho em si mesmo (motivação intrínseca) enquanto que o factor investimento numa profissão e o prestígio e reconhecimento social corresponderão a uma motivação extrínseca.

Salientam-se assim a “motivação intrínseca” e a “motivação extrínseca”. A primeira é determinada pelo interesse do sujeito, a segunda é estimulada por um incentivo externo associado à tarefa. (Fontaine, 1990b, cit. Jesus, 2000)

A teoria relacional da motivação defende que a motivação é sempre intrínseca, os objectos é que podem ser extrínsecos. Neste sentido, Deci considera que o sujeito quando se sente competente, torna-se motivado para procurar situações que permitam fazer uso das suas capacidades.

O conceito de competência para Deci e Ryan (1985) é entendido como a resposta do indivíduo a novos desafios que reconheçam as suas competências, enquanto que o conceito de autodeterminação corresponde à autonomia, liberdade ou decisão pessoal. Estes dois conceitos (competência e determinação), segundo Deci (1975) são inatos ao indivíduo.

Também parece existir alguma confusão em relação aos conceitos de “motivação intrínseca” e “locus de controlo”, no que diz respeito à autodeterminação. O sujeito pode empenhar-se na actividade por ser uma escolha pessoal e não pelos resultados dessa actividade, pois muitas vezes o sujeito desempenha tarefas independentemente dos incentivos. (Dutweiller, 1984, Palenzuela, 1988, cit. Jesus, 2000)

4.5. Teoria da Atribuição Causal de Weiner

A teoria da atribuição causal de Weiner centra-se no estudo de tarefas realizadas pelos sujeitos e nas explicações dadas pelos mesmos em relação ao sucesso e ao fracasso. (Jesus, 2000)

O autor defende esta teoria numa perspectiva cognitivista, defendendo que a motivação deve incluir processos cognitivos, pois o comportamento não é explicado por efeitos mecânicos e automático de reforços, criticando a perspectiva behaviorista e psicanalítica que defendem que «a dinâmica e a direcção do comportamento seriam apenas no sentido de reduzir a tensão ou restabelecer o equilíbrio interno» (Jesus, 2000)

Heider (1958, cit. por Jesus, 2000) apresentou a primeira formulação da teoria da atribuição considerando que todos tentam explicar o seu próprio comportamento e o dos outros, distinguindo-se assim causas internas que se referem ao sujeito, à sua capacidade de esforço e intenção, das causas externas que dizem respeito a factores exteriores, como por exemplo a sorte e a dificuldade da tarefa.

Os sujeitos atribuem os sucessos a causas internas e os fracassos a causas externas. Esta atribuição de sucessos foi investigada por Luginbull e Crowe (1957, cit. Jesus, 2000), em que verificou que o sucesso é atribuído em maior numero a causas internas (70%) do que a causas externas (30%).

Weiner distingue três dimensões: o “locus”, a “estabilidade” e a “controlabilidade”. O locus e a estabilidade, para alguns autores, são dimensões de concordância e pertinencia. O locus localiza a causa em relação ao actor e se esta é interna ou externa. A estabilidade refere-se à permanência ou não dessa causa num período de tempo, ou seja, se esta é constante no tempo ou se é instável de momento para momento. (Jesus, 2000)

Em relação à controlabilidade, o sujeito tem capacidade de agir perante a causa, modificando-a ou não.

O conceito de “atribuição causal” tem gerado alguma confusão em relação ao “locus de controlo”, embora sejam bastante distintas. Enquanto que no “locus de controlo” as expectativas são antecipações dos acontecimentos centradas no comportamento e anteriores ao objectivo as atribuições são centradas na personalidade e explicam os acontecimentos já realizados (Fontaine, 1990b, Palenzuela, 1988, Rotter, 1982, cit. por Jesus, 2000).

Em relação aos Modelos Expectativa-valor e à Teoria da Atribuição Causal, distingue-se na primeira a análise do comportamento a partir da antecipação dos resultados pelo sujeito e em relação à segunda analisa o comportamento segundo as explicações do próprio sujeito em relação aos resultados. (Jesus, 2000)

Esta teoria marcou a diferença pelo estudo das emoções ligadas às atribuições. Segundo Weiner, as atribuições provocam as emoções estando estas na base do comportamento seguindo a sequência: resultado atribuição expectativa e emoção acção.

4.6. Modelos Expectativa-Valor da motivação humana

Os Modelos Expectativa-Valor consideram que o comportamento é orientado por metas que o sujeito terá de alcançar através do seu comportamento, exigindo esforço, persistência e da expectativa em relação ao comportamento. (Jesus, 2000)

Quanto maior for a expectativa maior será o valor de incentivo para alcançar essa meta, tendendo a existir uma maior motivação no empenhamento do comportamento. A motivação é assim interpretada como uma fórmula matemática do produto da expectativa pelo valor. (idem)

Os maiores níveis de motivação implicam expectativas mais elevadas em relação ao sujeito, levando-o a esforçar-se mais numa tarefa para a obtenção dos resultados esperados. Estes resultados podem ser de dois níveis:

- primeiro nível - quando provêm directamente do esforço do sujeito;

- segundo nível – quando dependem do primeiro nível, alcançando posteriormente esses resultados. (Mowday, 1982, cit. por Jesus, 2000)

Nos Modelos Expectativa-Valor atribui-se a mesma importância aos resultados intrínsecos como aos resultados extrínsecos ao ser humano, porque os objectivos a alcançar são concebidos pelo sujeito, assim como, o valor que lhe deseja atribuir. (Jesus, 2000)

4.7. Teoria da Motivação para a realização de Atkinson

Esta teoria é um dos principais referenciais dos Modelos Expectativa-Valor. Caracteriza-se pela importância da personalidade nos processos motivacionais, investigando os sujeitos quanto ao empenhamento no sentido de atingir certos fins ou objectivos. Esta teoria procura “estimar” determinantes direccionais, persistência do comportamento em tarefas atribuindo as consequências do seu comportamento, como resultado de sucesso, emoção e orgulho, ou em fracasso resultando a vergonha. (Atkinson, 1964/1968, cit. por Jesus, 2000)

O comportamento orientado para a realização resulta do “conflito” entre a “tendência para alcançar o sucesso” e a “tendência para evitar o fracasso”, ou seja, a tendência para alcançar o sucesso faz parte do “motivo” para alcançar o sucesso em que o empenho gera sucesso, enquanto que a tendência para evitar o fracasso é função do “motivo” para evitar o fracasso e do valor negativo do fracasso para o sujeito. (Jesus, 2000)

Para alcançar o sucesso tendencialmente deverá manifestar interesse e empenho na tarefa, por sua vez, para evitar o fracasso a tendência expressa-se pela ansiedade e inibição, ocorrendo resultados negativos com o comportamento. (Atkinson, 1978, cit. por Jesus, 2000)

Esta teoria tem como inovação a distinção entre as tendências e os motivos de sucesso e fracasso que lhe estão subjacentes. Os motivos, segundo Atikson (1978,

cit. por Jesus, 2000) encontram-se em todos os indivíduos, predominando um sobre o outro. Resulta de experiências independentes de sucesso ou de fracasso.

4.8. Teoria da Aprendizagem Social de Rotter

O objectivo de Rotter era introduzir uma teoria sistemática da personalidade que pudesse ser útil no domínio da prática clínica. Pretende prever e explicar as escolhas dos sujeitos quando “confrontados” com situações de tomada de decisão.

Esta teoria segue duas influências teóricas: as behavioristas com a utilização da noção de reforço e dos cognitivistas, com o conceito de expectativa. Para além destas duas, teve também influências da psicanálise. (Barros et al, 1993, cit. por Jesus, 2000)

Para Rotter, o efeito de “reforço” dependia das expectativas do sujeito e da forma como percepcionava a relação entre o comportamento e esse reforço. (Barros, 1989, cit. Jesus, 2000).

O autor considera que o comportamento é orientado segundo objectivos, e que a investigação para o estudo da personalidade é a interacção entre o sujeito e o seu ambiente significativo. (Rotter, 1954, cit. Jesus, 2000)

Um dos conceitos da Teoria de Rotter é o de “situação psicológica” que representa o significado subjectivo do ambiente. Para o autor, não se devem opor os determinantes ambientais aos individuais ou formular uma explicação do comportamento, pois são indissociáveis e interdependentes. (Jesus, 2000)

O mesmo indivíduo poderá entender uma mesma situação de formas diferentes em momentos diferentes, assim como, diferentes sujeitos terão diferentes interpretações dessa mesma situação. A esta perspectiva interaccionista contempla a explicação do comportamento do sujeito, a influência da personalidade e o significado de situações características onde existe um comportamento. A expectativa de alcançar um objectivo varia segundo os sucessos e fracassos de experiências passadas para a obtenção dessa mesma meta ou objectivo. (idem)

Rotter afirma que as expectativas são determinadas por experiências anteriores levando o indivíduo a perceber que existe relação entre alguns comportamentos e o alcance de certos objectivos.

“a expectativa de que um certo comportamento permitirá alcançar uma determinada meta numa dada situação é função de “expectativas específicas” baseadas em experiências anteriores nessa situação, e de “expectativas generalizadas”, baseadas em experiências semelhantes”(Rotter, 1954, cit. Jesus, 2000)

As expectativas generalizadas assumem maior importância quando o sujeito encontra-se numa nova situação e diminuem de importância quando o indivíduo tem experiência na situação que ocorreu. (Jesus, 2000)

Existem três tipos de expectativas generalizadas:

- êxito (crença num determinado resultado)
- resolução de problemas (crença na possível resolução do problema)
- controlo de resultados (crença num dado resultado a partir de um certo comportamento)

As “expectativas generalizadas” de controlo dos resultados denominam-se também por “locus de controlo”, traduzindo diferenças individuais na expectativa de contingência entre o comportamento pessoal e os resultados alcançados. (idem)

As expectativas de controlo influenciam as expectativas de sucesso do sujeito devido a serem tanto maiores quanto mais o sujeito apresenta expectativas de controlo interno numa tarefa em que tenha sido anteriormente bem sucedido. A história pessoal de um sujeito é um determinante relevante no locus de controlo, pois se um indivíduo que verificou que o seu comportamento influencia os resultados obtidos aprenderá a esperar que os seus resultados sejam contingentes com o seu comportamento ou pelo contrário, se o sujeito constatar que o comportamento foi insignificante aprenderá a esperar que o seu comportamento seja pouco importante (Maes e Anderson, 1985, cit. Jesus, 2000)

Este conceito originou alguns problemas nomeadamente a confusão entre “locus de controlo” e outros conceitos. Palenzuela procura diferenciar este conceito de

outros como “crença num mundo justo”, “atribuição causal”, “desejo de controlo”, entre outros. (1986, 1988, cit. Jesus, 2000)

Rotter defende a definição clara dos conceitos para que possam ser avaliados de uma forma adequada, evitando medidas diferentes para uma mesma variável, para que não seja difícil a comparação dos resultados nas investigações. (Jesus, 2000)

4.9. Teoria da Auto-Eficácia de Bandura

Esta teoria tem como objectivo apresentar uma “teoria verificadora da mudança comportamental” explicando mudanças psicológicas através do desenvolvimento da eficácia do sujeito a nível do comportamento e a nível cognitivo. (Jesus, 2000)

Para Bandura, os processos cognitivos desempenham uma função de aquisição e retenção de novos padrões de comportamento. As expectativas que o individuo tem sobre o resultado tem uma maior influencia no comportamento do que o resultado em si mesmo. (idem)

O autor integra a sua teoria numa perspectiva cognitivista propondo um “determinismo recíproco” recusando a perspectiva behaviorista e a humanista, argumentando que a primeira atribui importância ao determinismo situacional enquanto que a segunda preocupa-se com o determinismo pessoal.

Constata que os factores situacionais e disposicionais deverão interagir, sendo os processos cognitivos responsáveis por esta interacção. Esta teoria segue o principio da “persistência da tensão”, pois o sujeito quando atinge um certo nível de desempenho tentará passar para outro com padrões mais elevados.

A aprendizagem social é também um elemento importante nesta teoria na medida em que o sujeito através da observação do comportamento dos outros poderá tirar elações de como certos comportamentos são realizados sendo estas representações um suporte para acções futuras do próprio sujeito.

Bandura não considera necessário a perspectiva dos outros sujeitos afirmando que o comportamento apropriado deverá ser construído através da observação e avaliação dos comportamentos do próprio sujeito.

Esta teoria apresenta algumas diferenças dos Modelos de Expectativa-valor, pois o autor distingue “expectativas de resultado” respeitantes à contingência entre o comportamento e um resultado semelhante às “expectativas de controlo” de Rotter e as “expectativas de eficácia” em que o sujeito deverá realizar de forma competente o comportamento para alcançar os resultados.

O comportamento é influenciado pelas expectativas. O sujeito tem expectativas de que um resultado será realizado através de um comportamento mas só obterá os resultados se for capaz de realizar eficazmente esse comportamento. Por sua vez, o sujeito pode ter expectativas de eficácia mas se a expectativa de resultado for baixa a tarefa terá o empenho do sujeito.

Distingue também as capacidades reais do sujeito (ser capaz de fazer) e as expectativas de auto-eficácia (querer fazer). As expectativas de auto-eficácia estabelecem o esforço e o tempo de persistência do sujeito face a obstáculos e a experiências aversivas. Resultam das “realizações comportamentais” da “experiência vicariante”, de “persuasão verbal” e do “estado emocional do sujeito”.

As realizações comportamentais são experiências de confronto e dizem respeito a experiências pessoais de confronto. O sujeito deverá conhecer os sucessos em primeiro nível para adquirir eficácia pessoal. (idem)

As experiências vicariantes são experiências de observação do sujeito em relação ao comportamento de outros indivíduos a fim de desenvolver expectativas no sujeito observador de que será bem sucedido se confirmar o seu esforço.

A persuasão verbal refere-se à informação dada por outro indivíduo para que seja capaz de realizar tarefas bem sucedidas, devendo acreditar nas informações que lhe são transmitidas.

Para desenvolverem expectativas de auto-eficácia com experiências de fracasso, o sujeito deverá experienciar sucessos através de experiências pessoais (realizações comportamentais), observação do comportamento dos outros (experiência vicariante). Deve-se persistir e estimular o sujeito informando que ele é capaz de realizar a tarefa (persuasão verbal) diminuindo a activação emocional para não provocar ansiedade no sujeito.

Considerando o que já foi referido e tendo em conta os objectivos do nosso trabalho, focalizámos a nossa atenção para os conceitos de motivação de Lopes (1980) e de Chiavenato (1999), dos quais fazemos referencia no início do capítulo.

Os autores definem o conceito de motivação como um impulso que nos move, que leva a pessoa a agir procurando a satisfação da sua necessidade, ou desse impulso. Neste trabalho procurámos seguir estes conceitos de motivação pois a motivação do professor está relacionada com o seu próprio envolvimento, desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização profissional. (Vila, 1988)

É o professor que deve assumir a importância da sua motivação considerando o gosto de ensinar como um factor para ser bom professor, pois se não existir motivação desenvolver-se-á o insucesso profissional dos professores. (Cruz et al, 1988, cit. por Jesus, 1996)

Síntese

Neste capítulo procurámos desenvolver e aprofundar o conceito de motivação e as teorias que, nos nossos dias, tentam contribuir para a compreensão desse fenómeno.

Das teorias referenciadas neste trabalho, a Teoria Relacional de Nuttin de âmbito cognitivista, parece-nos ser a que melhor permite sustentar a nossa investigação. O autor defende que os incentivos intrínsecos têm tanta importância como os extrínsecos porque todos os factores são importantes para a motivação do professor.

O núcleo fulcral da Teoria Relacional de Nuttin é a de que o sujeito e o mundo se encontram em constante interacção não existindo sentido em perspectivar um sem o outro, interligando-se entre si como um único conjunto.

O individuo só deve ser desenvolvido no quadro da sua historia pessoal e do seu projecto de vida, assim como, o contexto em que a situação e o seu comportamento acontecem. (Gonçalves, 2000)

A ideia principal é a de que o individuo e o mundo estão em constante relação, numa verdadeira dependência recíproca de sentido, e que essa relação é dinâmica, porque o indivíduo tem que aproximar-se de certas categorias de objectos, na medida em que ele não só tem de manipular esses objectos como de os representar simbolicamente, ou seja, de produzir objectos -fim e projectos que lhe permitam satisfazer as sua necessidades. (Nuttin, 1980, cit. por Gonçalves, 2000)

O capítulo seguinte centra-se na motivação para a docência e foca os principais factores da mesma.

Capítulo II – Motivação, Docência e Formação para a Docência

1. Investigações sobre a Motivação para a Docência

As investigações realizadas sobre a motivação para a docência são muito escassas, existindo trabalhos realizados no âmbito da satisfação e insatisfação docente.

É na década de 70 que se assiste na educação à democratização do ensino e a uma massificação escolar originando um aumento de alunos de todos os estratos sociais, bem como a um aumento das escolas e professores provocando manifestações de mal-estar no corpo docente. (Cordeiro-Alves, 1991)

A entrada para esta profissão tinha como principais factores de motivação: a mobilidade social ascendente, falta de interesse por outro campo de actividades, influências dos professores primários e secundários, a educação como um valor social, interesse por uma disciplina, o auto - conhecimento e as tendências espontâneas. (Fuller e Brown, 1975, cit. por Alves, 1991)

Nesta época outras motivações vão surgindo para a entrada na profissão. Gosselin (1996) enumera os seguintes factores:

- horário e férias compatíveis com a família;
- um desejo dos pais (pai professor, filho professor);
- ascensão social, nomeadamente indivíduos de meios mais desfavorecidos, provenientes do meio rural;
- o exemplo a seguir (um jovem ambiciona ser como o professor);
- relacionamento com crianças e jovens como refugio às tensões
- profissão de fácil acesso, utilizada como ultimo recurso à entrada na Universidade.
- relação humana proporcionada pelo ensino

Em Portugal, depois do 25 de Abril de 1974, surgem algumas mudanças quer ao nível das políticas educativas e do estatuto social quer ao nível do estatuto económico dos professores. (Domingues, cit. por Malta, 1999)

Suprimiram-se disciplinas como: Organização Política e Administrativa da Nação, Educação Feminina e Educação Moral. Introduziram-se as Ciências Sociais, disciplinas optativas a fim de facilitar os estudos de temas actuais, “actividades de contacto com a realidade social e educativa (alunos, professores e escolas nos seus contextos de vida) nas Escolas do Magistério Primário agora abertas à comunidade. (Benavente, 1990)

No ensino primário estruturaram-se as quatro classes, em duas fases de dois anos, com um diferente sistema de avaliação. Para além de ser reconhecida a falta de material didáctico, reduziu-se o número de alunos por classe, adoptou-se a gestão democrática das escolas com a criação dos Conselhos Escolares e redefiniu-se o papel do inspector e os novos cursos de formação. Revalorizou-se também o estatuto económico e profissional dos professores e procedeu-se à actualização pedagógica dos mesmos. (Benavente, 1990)

Alterou-se a concepção do papel do professor com o objectivo de elevar o nível de preparação pedagógica e científica dos professores.

Em pleno século XXI, Pedro e Peixoto (2006) realizaram um estudo sobre a satisfação profissional e auto-estima dos professores concluindo que os aspectos mais escolhidos como factores de motivação docente são: o trabalho directo com os alunos, relação com os alunos e relações pessoais e profissionais.

2. Factores de Escolha da profissão docente

É notório que nos nossos dias a escolha da profissão de docente tem vindo a diminuir significativamente.

Pretendemos com este capítulo analisar as razões de escolha da profissão docente, não descurando num outro capítulo “os factores de abandono da docência”.

Huberman (2000) verificou nas suas investigações que os docentes apresentam como razões o gosto pelo ensino e jovens, vida familiar paralela, partilha de conhecimentos, autonomia intelectual, satisfação intelectual, exercício de outra profissão em simultâneo e a criatividade no trabalho.

Para Delong (1987, cit. Jesus, 2000) as razões que levam os professores dos finais século XX a ingressar na carreira de docente não contemplam as razões acima mencionadas. Através da realização de 139 entrevistas a professores sobre os motivos de escolha da profissional concluiu que as razões mais fortes prendiam-se com: gosto de trabalhar com crianças, gostar de ajudar os outros na sua aprendizagem e desenvolvimento e o sentimento de ser útil. Relativamente aos horários, férias e tempo disponível obtiveram um grau de importância inferior.

Diversos estudos sobre as razões de escolha da docência foram realizados nomeadamente em França por Berger e Benjamim (1964, cit. Jesus, 2000) verificando que 60% dos professores e 46% das professoras escolheram a docência como um mal menor.

Ornstein (1983, cit. Jesus, 2000) distingue “motivos positivos” e “motivos negativos”. Para o autor os motivos positivos relacionam-se com o gosto de estar com crianças, o fornecimento do conhecimento, entusiasmo com o acto de ensinar, entre outros. Nos motivos negativos, salientam-se a segurança profissional, o horário de trabalho, as férias e o rendimento enquanto não se consegue ingressar numa outra profissão.

Diversas investigações sobre os factores de escolha da profissão revelam que uma pequena parcela da população em geral identifica a docência como uma profissão serena, sem preocupações e com muitas férias. (DeLong, 1987, cit. Jesus, 2000)

Huberman (1989, cit. Jesus, 2000) realizou um estudo em que enumera as motivações para o ingresso na docência, em três níveis diferentes:

- motivações activas - escolha da profissão de professor como um factor de interacção constante entre crianças e jovens ;
- motivações materiais - escolha da profissão como meio de subsistência;
- motivações passivas – falta de recursos para outra profissão

Para Huberman, as motivações materiais podem ter implicações negativas no decurso da carreira, enquanto que as motivações passivas revelam o risco de abandono a sua profissão.

Segundo Jesus, (2000) «esta profissão é encarada cada vez mais como uma escolha secundária ou por ausência de melhores alternativas profissionais. Entre a situação de desemprego e o “emprego” de professor, a opção é por esta ultima alternativa como um mal menor».

O professor quando ingressa na carreira de docente constata que a realidade é bem diferente, apresentando uma ligeira ou forte desilusão, deparando-se com horários extra-lectivos (preparação das aulas, correcção dos trabalhos) e como se ainda não bastasse assiste a um desprestígio social elevado e a um fraco reconhecimento da sua actividade. (Jesus, 2000)

É notório na maioria das investigações que a maioria dos professores escolhe a profissão numa perspectiva relacional, onde predominam essencialmente factores intrínsecos. (Jesus, 2000)

3. Factores motivacionais para a profissão docente

Segundo Alves (1991) existe um conjunto de factores que determina a satisfação/insatisfação docente. Os factores referidos pelo autor são: económico, institucional, pedagógico, relacional e social.

3.1. Factor Económico

É considerado como um factor de abandono procurando uma actividade que possa auferir um melhor vencimento. O salário gera conflitos devido aos diferentes “escalões” do leque salarial que atingem os professores principiantes e os professores em fim de carreira. (M. Coutty, 1981: 14, cit. por Alves, 1991)

Biddle (1988, 630, cit. Alves, 1991) considera que os baixos salários dos professores não são mais elevados porque nunca existiram “leis” que impedissem a entrada de pessoas “não qualificadas” para a profissão. Afirmar também que os professores necessitam de ter uma segunda profissão pois o salário não chega para sustentar uma família.

A feminização do corpo docente implica também uma diminuição a nível de estatuto e de salário, contribuindo para uma degradação do prestígio sócio - profissional. (Braga da Cruz, 1990, cit. por Alves, 1991)

O factor económico é o resultado da “desqualificação” e da “feminização” resultando baixos salários, ocorrendo assim um “duplo emprego” e uma degradação do prestígio social. (Alves, 1991)

3.2. Factor Institucional

O poder institucional tem vindo a ocupar um lugar de destaque no dia-a-dia da vida dos professores. Os conflitos que se geram entre os professores e as instituições são muitas vezes dilacerantes. (Alves, 1991)

O papel de professor “submisso” às imposições superiores, possuindo pouca autonomia, submetendo-se a decisões que não tem conhecimento, bem como, a uma fraca criatividade leva o docente a um nível de insatisfação francamente preocupante. (idem)

Para além dos conflitos entre instituições e professores, existe também, a frequente responsabilização pela perda da qualidade de ensino e a constantes mudanças de estabelecimentos de ensino.

3.3. Factor pedagógico

Dentro deste factor, o autor analisou duas vertentes: “rendimento do aluno: sucesso/insucesso” e as “condições de trabalho”

Na perspectiva do rendimento do aluno, o professor encontra o seu trabalho compensado e satisfeito quando almeja o êxito. Se pelo contrário o seu trabalho conduzir ao insucesso dos alunos, o professor terá uma forte insatisfação. Ocorrem assim motivos de satisfação quando o docente investe nos seus conteúdos pedagógicos com os alunos. (Alves, 1991)

Fazendo uma análise do insucesso profissional, os professores, atribuem esse mesmo insucesso a factores pessoais (falta de motivação, de vocação) e seguidamente a factores materiais (falta de incentivos, condições materiais). Por outro lado, avaliando o insucesso escolar dos alunos, os docentes inquiridos atribuem esse insucesso a factores sociais (alimentação incorrecta, problemas habitacionais, desinteresse familiar) e escolares (elevado numero de alunos por turma). (Braga da Cruz, M. 1990, 94-95, cit. por Alves, 1991)

Relativamente às condições de trabalho estas foram divididas em aspectos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos); e aspectos organizacionais (estruturação e carga horária, numero de alunos/turma/escola, calendarização de reuniões, tarefas, trabalho de casa, férias, ...)

A falta de condições de trabalho é um dos factores de descontentamento do professorado.

O aspecto físico, financeiro de organizacional das escolas leva à opinião negativa dos professores sobre as condições de trabalho.

3.4. Factor Relacional

A relação entre professor – alunos tem de estar presente como um factor determinante para a satisfação ou insatisfação docente.

Muitas vezes, o professor não estimula uma aproximação do aluno, preferindo manter uma relação distante talvez por motivos de insegurança.

O professor para relacionar-se bem com os seus alunos precisa de estima por parte dos mesmos em vez de desprezo e de desacreditação dos seus conhecimentos.

Infelizmente nem sempre os alunos possuem uma boa relação com os professores e vice-versa resultando níveis elevados de indisciplina, insolências e violência. Os factores de violência prendem-se com a idade dos alunos, localização das escolas, obrigatoriedade escolar até aos 16 anos, diminuição das escolas, aumento dos alunos por turma, carácter impessoal das escolas. (Sampaio, J.S., 1982, 14, cit. por Alves, 1991)

Vila (1988) refere que “as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação”.

A relação entre professor e colegas ocupa um lugar de destaque na medida em que o docente tem menos tempo para confraternizar, procurando o individualismo, rejeitando as ideias dos colegas, ocultando as suas experiências profissionais a fim de combater possíveis represálias dos mesmos. Fecham-se assim na sua concha, na sua sala de aula, excluindo um espírito de cooperação e entre ajuda do qual tanto falam com os seus alunos.

Seria importante mudar esta visão tão negativa e passássemos a dar mais importância ao que os colegas têm a dizer numa tentativa de melhorar o trabalho e não de minorá-lo, pois com a troca de experiências todos ganhariam e dariam um pouco mais.

3.5. Factor Social

Em relação ao factor social existem duas razões que se traduzem em factores de motivação: estatuto docente e imagem ou representação social do docente.

No estatuto docente, o professor constata que a sociedade actual menospreza a sua profissão, por várias razões:

- número elevado de docente,
- nível médio ou baixo de qualificação para o ingresso na profissão
- feminização docente

Braga da Cruz (1990, cit., por Alves, 1991) refere também: razões salariais, mobilidade geográfica, diminuição da autoridade na escola, diversas condições de funcionamento da escola e segurança no emprego.

O estatuto social que o docente representa difere do ciclo em que se encontra. Se um professor lecciona no 1º ciclo possui um menor prestígio social, em relação ao professor secundário ou universitário.

A representação social do professor pode ter um carácter negativo, resultando um desajustamento entre a sua auto-imagem e a opinião pública, originando assim, um factor de desmotivação e insatisfação.

4. Motivação e mal-estar docente

Em Portugal a escola massificou-se, o público escolar, cada vez mais heterogéneo (cultural, social e academicamente), não é compatível com a organização pedagógica existente, criada para públicos homogéneos.

Ao olharmos para a escola de hoje, as transformações que nela observamos não parecem ser o resultado dum projecto sustentado de mudança, pois tanto a estrutura como a organização pedagógica continuam a basear-se nos mesmos modelos. As mudanças que se observam devem-se às mudanças no mundo, não às mudanças na escola.

Depois de tantas reformas falhadas, os professores desconfiam das mudanças. Todas as situações são vistas como um entrave ou uma ameaça. Para além

disso, muitos docentes sofrem do sentimento de “culpa”, dada a intensificação das tarefas e as múltiplas funções que têm de cumprir.

Assistimos a uma “crise” relacionada com um conjunto de transformações sociais, políticas, culturais, laborais e familiares que vão acontecendo ao mesmo tempo. (Santomé, 2006)

A complexidade da profissão de professor é cada vez maior, tanto do ponto de vista funcional como relacional e afectivo, causando um profundo sentimento de mal-estar perante a profissão.

É a partir dos anos 80 que aparecem diversas investigações sobre o mal-estar docente. Este conceito está muitas vezes associado ao stress, esgotamento, frustração, ansiedade, tensão, depressão entre outros. (Jesus, 2000)

O mal-estar docente é definido por Esteve (1992) como “o conjunto de efeitos negativos de carácter permanente que poderão afectar a personalidade do docente como consequência das condições psicossociais em que se desempenha a profissão de docente”.

Segundo Jesus (2000), o conceito de mal-estar traduz-se num processo de falta de capacidade do indivíduo para responder às exigências da profissão. É a vivência frequente e intensa de estados cognitivos e emoções negativas, é um estado de incómodo e de desconforto psicológico. Tem como consequências: sentimentos de raiva, medo e frustração; danos da saúde física e psíquica; conflitos intra e interpessoais e distanciamento físico e psíquico do trabalho.

Distinguem-se três fases no desenvolvimento do mal-estar docente:

-as exigências profissionais superiores aos recursos dos docentes, fomentando o stress; o professor tenta melhorar o seu desempenho, fomentando o esforço; e finalmente, aparecem os indícios de mal-estar docente. (Stephenson, 1990;Gold, 1989, cit. por Jesus, 2000)

Para Anderson e Iwanicki (1984, cit. por Jesus, 2000), o mal-estar revela-se na fadiga e na exaustão emocional, através de atitudes negativas que se estabelecem com os alunos e por uma auto-avaliação negativa.

Estas atitudes negativas podem levar ao isolamento do professor, pela dificuldade em comunicar e relacionar-se. (Beillerot, 1977, cit. por Alves, 1991)

Breuse (1984, cit. por Alves, 1991) enumera algumas razões que levam ao mal-estar, tais como: incapacidade do próprio indivíduo; formação inicial e formação contínua inadequadas; falta de políticas de acolhimento, apoio e orientação; actividade profissional conservadora; prática escolar diferente da formação teórica; problemas de relação com a comunidade educativa; conflito de papéis; estatuto desfavorável e desprestígio da profissão, segundo a opinião publica. Atribui-se assim, uma tríplice fonte de mal-estar: indivíduo - instituição-sociedade.

O aumento acelerado das novas tecnologias contribuiu também para a desmotivação dos professores devido ao fácil acesso de informação (Internet) conduzindo a uma falta de conhecimento dos professores, para além disso os docentes não se encontram familiarizados com estas tecnologias, demonstrando alguma insegurança. A própria imagem social do professor que os “media” depositam para a opinião pública é, na maioria das vezes, muito negativa. (idem)

Segundo algumas investigações, os professores do sexo feminino e os jovens professores apresentam índices elevados de mal-estar, devido à falta de experiência profissional para os jovens professores e para as professoras a dificuldade em compatibilizar a vida profissional com a familiar. (Andersosn e Iwanicki, 1984; Cherniss, 1982; Gold, 1985: Masbek e Jacckson, 1981, cit. por Jesus, 2000)

Vila (1988, cit. Jesus, 2000), organiza os factores de mal-estar em três categorias, ligando-as (1) às motivações pessoais ou formação inicial, (2) ao contexto social - educativo e (3) ao contexto escolar.

- (1) Às motivações pessoal ou formação inicial refere-se a personalidade, os motivos de escolha da profissão, formação inicial e experiência profissional e pessoal.
- (2) Ao contexto social - educativo associa-se o baixo prestígio, baixo salário, falta de promoções na carreira e a não participação na tomada de decisões.
- (3) Ao contexto escolar manifestam-se as relações com os alunos e colegas, relações com os pais e encarregados de educação, relações com os supervisores, disciplina que lecciona, etapa da carreira, condições de trabalho, falta de tempo e de materiais.

4.1. Factores de primeira ordem

O conceito de mal-estar é definido através de factores de primeira e segunda ordem sistematizados por Blase (1982, cit. por Esteve, 1982 e Jesus, 2000) defendendo que os factores de primeira ordem relacionam-se com o processo de ensino-aprendizagem, tais como: indisciplina dos alunos, desinteresse pela actividade e o aumento de tarefas. Os factores de primeira ordem reflectem a acção do professor dentro da sala de aula, por sua vez, os factores de segunda ordem incidem indirectamente no empenho e eficácia do professor.

Posteriormente, Esteve (1999) utiliza os factores de Blase, especificando para cada grupo, os factores que poderão ser responsáveis pela situação de mal-estar docente.

Distinguiu três factores de primeira ordem relacionados com contexto interno de trabalho na sala de aula.

- (1) **escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho.** A massificação do ensino não trouxe melhores condições de trabalho aos professores, existindo em muitas escolas falta de material e o ensino de sucesso é muitas das vezes devido ao voluntarismo e apoio incessante dos professores. Este factor é uma das principais causas que levam ao mal-estar docente.

- (2) **mudanças nas relações professor – aluno.** A relação que anteriormente o professor tinha com o aluno é que este apenas tinha deveres e o professor detinha todos os direitos. Actualmente a situação inverteu-se sendo o aluno o detentor dos direitos dos quais utiliza para agredir verbal e fisicamente professores e colegas. A escola tornou-se um local de conflitos e muitos professores não conseguem encontrar uma solução aceitável para todos.
- (3) **fragmentação do trabalho do professor.** A multiplicidade de papéis que hoje em dia cabe ao professor deixa-o sem espaço para poder desempenhar um ensino de qualidade. Possui várias tarefas: seminários, reuniões de coordenação, de disciplina, de ano, vigia recreios, materiais, cantinas, trabalhos administrativos, programa, avalia, orienta alunos, atende pais, entre outras. É notório que esta panóplia de tarefas faça com que seja impossível dominar todos os papéis.

4.2. Factores de segunda ordem

Especificou nove factores, designados como factores de segunda ordem referentes ao contexto social do desempenho do professor:

- (1) **aumento das exigências em relação ao professor.** Aumento das exigências, tarefas e responsabilidade por parte do professor, bem como, facilitar o nível de aprendizagem. Deve também, cuidar do equilíbrio psicológico e afectivo do aluno e da sua integração social. Estas mudanças não se têm repercutido na formação inicial.
- (2) **inibição educativa de outros agentes de socialização.** O conceito de família apresenta-se cada vez menos significativo pois a mulher emancipou-se, trabalha fora e as horas que a família passa em conjunto são cada vez menores, como tal, os valores básicos competem neste momento aos professores e à escola.
- (3) **desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola.** Devido às imensas fontes de informação, o professor não é mais o detentor de todos os conhecimentos, integrando o seu trabalho com a nova era tecnológica modernizando assim o seu papel de docente.

- (4) **ruptura do consenso social sobre a educação.** A sociedade pluralista em que vivemos tem dificuldade em adoptar um único conceito sobre educação resultando opiniões e valores divergentes. Devido ao sistema de inclusão, modificaram-se os materiais didácticos e diversificaram-se os programas de ensino.
- (5) **aumento das contradições no exercício da docência.** Com a falta de consenso em relação à educação, o professor encontra-se constantemente sujeito a críticas no plano dos valores e no domínio metodológico. Pretende-se que o docente seja amigo e companheiro incompatibilizando com o seu próprio papel de avaliador e de transmissor de conhecimentos.
- (6) **mudança de expectativas em relação ao sistema educativo.** Nas últimas décadas passámos de um ensino de elite para um ensino de massas com maior flexibilidade e inclusão, impossibilitado de organizar um trabalho adequado ao nível do aluno. Diminuindo assim a motivação dos alunos para o estudo e a acreditação social do sistema educativo.
- (7) **modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo.** A ideia da educação como facilitadora de um futuro próspero está dessensibilizada. O professor é considerado socialmente como o responsável pela degradação do sistema e o seu trabalho possui uma conotação negativa. Embora não seja perceptível aos olhos da sociedade o professor é apenas uma vítima desta forte mudança social.
- (8) **menor valorização social do professor.** A imagem docente modificou-se bastante nas últimas décadas, ocupava-se anteriormente um forte prestígio e reconhecimento social, bem como um poder económico estável. Nos nossos dias, a imagem do professor é encarada como um indivíduo que não conseguiu um futuro melhor reconhecendo-se um certo desprestígio, bem como, uma desvalorização salarial e social.
- (9) **mudança de conteúdos curriculares.** O avanço das novas tecnologias introduziu algumas mudanças nos conteúdos curriculares. Um grande número de docentes opõe-se a esta mudança, outros receiam-na em virtude do ensino se tornar num servidor submisso das exigências económicas do sistema de produção. O professor dos nossos dias revela alguma falta de confiança nos domínios das diferentes matérias.

Este mal-estar docente repercute-se ao nível da personalidade do professor, que segundo o autor (cit. por Malta, 1999) evidenciam-se através de: sentimentos de insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, contrapondo-se com a imagem ideal do docente; pedidos de transferência, desenvolvimento de esquemas de inibição com o intuito de não se envolver com o trabalho realizado; desejo de abandono da profissão; absentismo laboral; esgotamento; stress; ansiedade; depreciação do sujeito perante a incapacidade do sucesso no ensino; reacções neuróticas; depressões; ansiedade em estado permanente repercutindo-se em diagnósticos de doença mental.

5. Factores de abandono da profissão

O desejo de abandono da profissão de docente é cada vez mais significativo por vários factores que referiremos de seguida.

«o abandono da profissão docente é um dos principais indicadores do mal-estar docente, pois em geral, os professores que abandonam esta profissão são aqueles que atingem um nível de mal-estar caracterizados por frustração e fadiga prolongada. (Anderson e Iwanicki, 1984, cit. Jesus, 2000)

Em relação à carreira de docente, são os dois primeiros anos de profissão considerados como críticos (Sweeney, 1991, cit. Jesus, 2000)

Mark e Anderson (1985, cit. Jesus, 2000) constataram que um terço dos professores abandona a docência nos primeiros quatro anos de carreira. Igualmente, Schlechty e Vance (1983, cit. Jesus, 2000), verificaram que um terço deixa a profissão com cinco anos de carreira e 15% abandona no primeiro ano.

Como revela Cruz et al. (1988, cit. Jesus, 2000), em Portugal o desejo de abandono da profissão é maior nos professores com menos idade, revelando que “35% dos professores mudariam de profissão se pudessem”

Huberman constata que os professores do sexo masculino e os professores de disciplinas “literárias” apresentam um maior índice de abandono da profissão em relação aos professores de disciplinas “científicas”. (1989, cit. Jesus, 2000)

Uma das justificações utilizadas para abandonar a profissão é o factor da baixa remuneração (Store, 1981; Ornstein, 1983, cit. Jesus, 2000)

No nosso país, o salário é também um dos factores principais de abandono, bem como, a distância da residência – escola, condições de trabalho precárias e número de alunos elevado. (Jesus, 2000)

O que mais incomoda os professores é a frustração pessoal e a insatisfação no ensino. (Goodlad, J. 1984, 172, cit. por Alves, 1991)

Por outro lado, existem também investigações que consideram que os principais factores de abandono traduzem-se em questões de saúde, factores familiares, melhores oportunidades, indisciplina dos alunos, falta de colaboração dos pais, desvalorização dos professores e as múltiplas tarefas administrativas e burocráticas (Berry, 1985, cit. Jesus, 2000)

Braga da Cruz (1990, 74-75, cit. por Alves, 1991) apresenta como razões: a remuneração, a degradação da carreira, a falta de estímulo (razões de abandono), dificuldade em arranjar outro emprego, a idade, e a segurança do salário (razões para continuar no ensino)

Em muitos casos, a baixa remuneração apresenta-se ligada a outros factores como por exemplo a competência ou eficácia do sucesso na sala de aula (Bredeson, Fruth e Kasten, 1983; Chapman e Hutcheson, 1982, Frataccia e Hennington, 1982, Goodlad, 1984, cit. por Jesus, 2000)

Segundo Rosenholtz e Smylie (1984, cit. Jesus, 2000) se existisse sucesso no processo de ensino-aprendizagem e particularmente no processo relacional e

afectivo do professor - aluno, provavelmente os professores não abandonariam a profissão.

6. Perspectivas para o bem - estar docente

O bem-estar resulta da frequência e intensidade de estados cognitivos e emocionais positivos, mas não exclui a presença de afectos negativos e sentimentos de insatisfação, insuficiência e indiferença.

Denota estados cognitivos e emocionais positivos, incita sentimentos agradáveis de satisfação e contentamento, desencadeia boa disposição de ânimo, predispõe-se a alcançar objectivos e ideais. Tem como consequência melhor qualidade de vida global, melhor saúde física e mental, maior envolvimento com o trabalho e melhor relacionamento interpessoal.

Segundo Esteve (1999) nos últimos vinte anos definiu-se a educação “como um direito e não como um privilégio”, todas as crianças têm direito a um ensino obrigatório correspondendo a uma pedagogia de inclusão para todos e obtendo como resultados algumas situações problemáticas que anteriormente não existiam. Os alunos são menos interessados, menos inteligentes, mais agressivos, com vários problemas familiares, entre outras situações problemáticas.

Os professores não sabem o que fazer com estes alunos, não existindo respostas nem soluções, tentam a todo o custo ensinar não só a sua disciplina, como também, promovem a educação de sujeitos, tornando esta tarefa bem mais difícil.

As escolas permanecem fechadas aos problemas sociais dos alunos procurando apenas o ensino das disciplinas como factor principal e dentro do horário lectivo que lhes compete.

«Não há tempo para educar, para atender pessoalmente estes novos alunos que colocam problemas muito específicos e exigem tratamento especial, porque frequentemente estão bloqueados para aprender».
(Esteve, 1999)

Esta situação leva-nos a considerar que o único esforço para melhorar a educação ficará ao encargo do professor apesar das escassas condições de trabalho que muitas vezes se apresentam, como por exemplo, nos bairros sociais marginalizados. Os docentes continuam com um sistema de ensino igual ao de vinte anos atrás com um tipo de educação que já não existe. (Esteve, 1999)

Perante esta realidade é notória a existência de um maior nível de mal-estar do que propriamente bem-estar na profissão de docente. Os professores sentem-se “frustrados” por nem sempre conseguirem dar respostas aos problemas actuais dos seus alunos e ao mesmo tempo sentem que não são ouvidos nem pelos alunos, pais, comunidade, escola e nem pelo próprio Sistema Educativo.

Uma formação mais qualificada, que vá de encontro à verdadeira realidade poderá contribuir de forma significativa para o conceito de bem-estar se o contexto social e as condições de trabalho se modificarem, para que os professores se motivem realizando um ensino com qualidade. (Jesus, 2002)

O conceito de bem-estar docente segundo Jesus (2002) relaciona a motivação e a realização do professor, segundo competências (resiliência) e estratégias (coping) que desenvolve para conseguir ultrapassar dificuldades profissionais.

Vários autores defendem que um professor que não acredite no seu trabalho, ou que não goste de ensinar poderá ser percebido pelo aluno resultando uma diminuição no seu processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, um professor com um maior nível de motivação e realização profissional poderá cativar e melhorar a atenção e aprendizagem do aluno. (Jesus, 2002)

O bem-estar docente pode existir quando ocorre um envolvimento pessoal comum entre professor e alunos, quando existe aprendizagem e ao mesmo tempo descoberta e compreensão de si mesmos com a ajuda do professor. Por outro lado, também poderá resultar o contrário, o professor poderá relacionar-se com os alunos de uma forma impessoal e até mesmo destrutiva, sofrendo

insultos, agressões e desprezo por parte dos alunos, ocorrendo um profundo nível de mal-estar. (Esteve, 2002)

É essencial para que se perspetive o bem-estar docente que a formação educacional introduza alterações nos seus currículos menos directivos e extensos, bem como as escolas proporcionem melhores condições de trabalho, permitindo maior autonomia e envolvimento de cada professor. (Jesus, 2002)

«não basta mudar de profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (...) As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham». (Nóvoa, 1995: 28, cit. Jesus, 2002).

É igualmente necessário que as condições de trabalho permitam um trabalho de qualidade diminuindo o número de alunos por turma, promovendo uma relação personalizada de modo a permitir uma maior empatia e confiança por parte do aluno. Melhorar os equipamentos audiovisuais e informáticos, como também, os espaços físicos, tornando as escolas mais agradáveis e diminuindo os níveis de agressividade e de stress dos alunos e professores. (Jesus, 2002)

Para além dos factores externos que passam essencialmente pela escola e pela formação, existem também factores internos ao próprio indivíduo, tais como:

- o trabalho em equipa - factor de realização profissional para o docente desde que este manifeste atitudes de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências dos colegas.
- gosto pelo ensino e relação com os alunos - a relação com os alunos pode ser um factor de mal-estar mas quando existe uma boa relação entre professor e aluno poderá tornar-se num factor de satisfação e de bem-estar. (Jesus, 2002)

«já que temos que estar na escola, vamos tentar tornar minimamente agradável o espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhamos em conjunto com os colegas e alunos»(Jesus, 1999, cit. por Jesus, 2002: 47) Não há receitas, devendo cada um aprender com a experiência profissional, numa

perspectiva de auto-descoberta do seu estilo e das suas qualidades pessoais que podem ser aproveitadas na prática profissional. (Jesus, 2002)

7. Factores motivacionais dos professores na “Sociedade do conhecimento”

As escolas dos nossos dias procuram contribuir para a economia e para o desenvolvimento de pessoas que possam trabalhar de forma flexível, investir no seu futuro financeiro, alcançar novas competências e valorizar o trabalho criativo e de colaboração. (Hargreaves, 2004)

Vivemos numa era em que os professores que realizam o seu trabalho estão a sofrer múltiplas alterações e a composição demográfica do ensino continua a mudar. O ensino está a tornar-se uma profissão de jovens pois os professores das décadas de 60 e 70 estão a reformar-se. Aqueles que hoje entrarão no ensino definirão a profissão e aquilo que ela poderá realizar com os alunos. (Hargreaves, 2004).

Na carreira docente, desde a preparação, formação inicial e contínua e percurso profissional o professor precisa de compreender e dominar a sociedade do conhecimento, caso não possua esse domínio não será capaz de preparar os seus alunos para a aprendizagem do conhecimento.

Espera-se que o professor desenvolva capacidades de inovação, flexibilidade e empenhamento à mudança. Também se espera que tente minimizar problemas como o consumismo excessivo, perda do sentido da comunidade ou a diferença entre ricos e pobres. (Hargreaves, 2003)

Procura-se elevar o ensino e a aprendizagem a todo o custo esquecendo-se que os professores estão cada vez mais a ser alvos de ataques públicos, falta de autonomia e de condições de trabalho, provocando na maioria das vezes a reformas antecipadas e a um nível de abandono incontrolado. (idem)

Os professores de hoje formam um triângulo de interesses divergentes. Por um lado são catalisadores da sociedade do conhecimento, da prosperidade e das oportunidades, são também contraponto entre a sociedade e as ameaças da inclusão, segurança e vida pública e por fim são vítimas desta mesma sociedade, com expectativas crescentes em relação à educação.

Santos (2004) aponta como factores de insatisfação docente: o isolamento na acção pedagógica, a insegurança perante a mudança, a multiplicidade de exigências, o processo de socialização/diversificação na actuação do professor, a fragmentação do trabalho do professor, os horários zero.

Ainda dentro deste tema a autora realizou um inquérito sobre os motivos de satisfação/insatisfação docente no ensino a 23 professores do ensino secundário com mais de 6 anos de serviço.

Os inquiridos estabeleceram como motivos de satisfação a realização profissional e o bom relacionamento professor/alunos, enquanto que os motivos de insatisfação prendem-se com a multiplicidade de papeis do professor, o não reconhecimento da profissão, deficientes condições de trabalho, carência de partilha de conhecimentos entre professores, ausência de uma cultura de participação, fraca autonomia na prática das escolas e a falta de interesse dos alunos. (Santos, 2004)

Actualmente, assistimos a uma sociedade do conhecimento bastante diferente da sociedade da década de 70. Outros valores se impõem e é necessário estar desperto para que a era da globalização não prejudique a identidade dos professores nem a própria educação.

A motivação deverá estar relacionada com o envolvimento, desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização profissional do professor. Independentemente das motivações para a opção da carreira de docente, o professor é um ser humano e como tal possui objectivos a alcançar dentro da sala de aula que determinarão a realização do trabalho do aluno e do professor. (Vila, 1988, cit. por Malta, 1999).

Para além da motivação profissional em geral, alguns autores nomeadamente Cordeiro Alves e Saúl Neves Jesus investigaram sobre a motivação e satisfação dos professores.

Em relação à satisfação profissional dos docentes, Cordeiro Alves (1991) na sua tese de mestrado sobre “Satisfação e Insatisfação docente” define a satisfação profissional dos professores como um sentimento e forma de estar de modo positivo perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade.

Bastos (1995) defende que a satisfação /motivação no trabalho deverá ser entendida como uma cognição, composta pela afectividade, associada a aspectos como a auto-estima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional.

Segundo Levy-Leboyer (1994, cit. Jesus, 1996) “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos (...) resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico.

Para alguns autores a motivação relaciona-se com “o seu envolvimento, desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização pessoal. (Esteve et al., 1984, cit. por Jesus, 1996)

A motivação é assim entendida como o factor chave da problemática da qualidade de ensino, da formação de professores e da sua satisfação e realização profissional. (Jesus, 1993 e 1996)

Os professores reconhecem que a motivação é um factor determinante para ser bom professor e a falta da mesma é a causa principal para o insucesso profissional dos docentes. (Cruz e tal, 1988, cit. por Jesus, 1996)

Por sua vez, Tutor (1986, cit. por Jesus, 2000) investigou sobre a insatisfação das necessidades dos docentes, concluindo que identificam como maior necessidade, a estima ou o reconhecimento.

Várias análises sobre motivação dos professores foram utilizadas com base na hierarquia das necessidades de Maslow existindo uma relação quanto à satisfação dos mais altos níveis de necessidades, tais como, o reconhecimento e o crescimento profissional docente.

O autor não utilizou professores para a sua amostra, no entanto, Engelking (1986, cit. Jesus, 2000) desenvolveu um estudo com 309 professores identificando, o reconhecimento e a realização como factores de satisfação embora a relação com alunos, pais e colegas seja factor de insatisfação.

Também Frase e Sorenson (1992, cit. Jesus, 2000) verificaram que a insatisfação profissional dos docentes está relacionada com a falta de autonomia e feedback, pertencentes aos factores motivacionais, que abordaremos num outro capítulo.

Felizmente, nem todos os estudos tiveram resultados semelhantes, permitindo concluir que os professores possuem diferenças individuais, bem como diferentes interesses tanto nos factores higiénicos como nos factores motivacionais. (Jesus, 2000)

É imperioso que os professores enfrentem novos desafios e que recuperem o prestígio social esquecido no passado preparando os alunos para serem cidadãos qualificados. É necessário que o docente se esforce na tentativa de que o aluno prospere nos bens privados da economia do conhecimento, ajude o aluno a perceber a necessidade dos bens comuns pelos quais a economia não poderá aceder e implemente sentimentos de simpatia e de solidariedade com pessoas de diferentes nações. (Hargreaves, 2004)

«Ensinar para a sociedade de conhecimento implica cultivar nos alunos capacidades especiais e não apenas um qualquer tipo de aprendizagem. Estas incluem o desenvolvimento nos alunos de profunda aprendizagem cognitiva, criatividade e engenho; recurso à investigação, trabalho integrado em redes e em equipas e busca de formação profissional contínua como professor; promoção da resolução de problemas, assunção de riscos, confiança nos colegas de profissão (quer estejam próximos de nós e sempre de acordo connosco, quer não), capacidade de enfrentar a mudança e empenho em melhorar continuamente enquanto organizações.» (Hargreaves, 2004: 18)

Nesta sociedade do conhecimento ensinar não pode ser tábua de salvação para a escolha de um segundo emprego, ou ser considerado um sistema de baixo nível técnico. Exige qualidades de maturidade pessoal e intelectual, um compromisso a longo prazo, uma missão social ou até mesmo um emprego para a vida. (idem)

Depois de analisados os motivos de satisfação/insatisfação é urgente caminhar para uma escola democrática em que a cultura de diálogo e participação das escolas reflecta a construção do conhecimento.

Os professores devem reflectir sobre a sua prática pedagógica e criar espaços de reflexão onde existe uma abertura ao questionamento das dificuldades e problemas da função docente, (re) actualizar saberes, diversificar papéis, redimensionar e aprofundar relações, ou seja, recriar a profissão. (Santos, 2004)

A escola possui uma tripla missão: instruir, formar e educar. (Santos 2004)
Desde o início da escolaridade obrigatória que se espera que a escola seja a “salvação da sociedade”. (Hargreaves, 2003)

«Tem-se desejado que as escolas e os professores resgatem as crianças da pobreza e da penúria; que reconstruam o sentido de nação nos períodos de pós-guerra; que desenvolvam a literacia universal, enquanto que plataforma para a sobrevivência económica; que preparem trabalhadores qualificados, mesmo quando lhes são oferecidos pouco empregos adequados; que promovam o sentido da tolerância entre as crianças, num mundo em que os adultos estão divididos por conflitos religiosos e étnicos; que cultivem os sentimentos democráticos em sociedades marcadas pelas cicatrizes do totalitarismo (...), reformulando o modo como preparam o futuro.» (Hargreaves, 2003)

Os professores como “catalisadores da sociedade do conhecimento” precisam construir um novo profissionalismo segundo as seguintes componentes:

- promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
- aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados
- empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua
- trabalhar e aprender em equipas colegiais
- tratar os pais como parceiros na aprendizagem
- desenvolver a inteligência colectiva e basear-se nela
- construir a capacidade de mudança e risco
- estimular a confiança nos processos

O desenvolvimento deste profissionalismo obriga o professor a aprender a ensinar de maneira diferente da sua aprendizagem inicial. Ensinar nesta nova sociedade é mais complicado do que outrora implicando empenhamento e envolvimento contínuo na actualização e uma auto-avaliação da sua aprendizagem. (Hargreaves, 2003)

Concluindo, o ensino necessita de promover a criatividade, a flexibilidade, a resolução de problemas, o engenho, a inteligência colectiva, a confiança profissional, o espírito de risco e o aperfeiçoamento contínuo. (Hargreaves, 2003)

Jesus (1986) identifica alguns pontos estratégicos de intervenção directa para a motivação para a profissão docente:

- debate e explicitação na formação inicial das possíveis dificuldades da profissão,
- os professores deverão empenhar-se com entusiasmo, motivando os alunos e a si mesmos,
- avaliar a maturidade para a escolha da profissão, bem como o conhecimento da realidade em que se irão inserir, pondo de lado perspectivas irrealistas,
- focalizar a componente científica inicial com a componente prática, desenvolvendo perspectivas realistas sobre as condições de trabalho, diminuindo o possível “choque com a realidade”,

- reflectir sobre a motivação inicial para a profissão docente, os motivos iniciais de ingresso para a profissão e os motivos actuais,
- Analisar os passos a seguir para concretizar objectivos
- Valorizar a profissão docente

Como conclusão, Vila (1988) refere que os professores devem procurar entender o contexto em que se produzem as dificuldades do seu trabalho e se esforcem por melhorá-las no dia-a-dia, sensibilizar os responsáveis da administração educativa com o intuito de solucionar o problema das reformas previstas pelo Sistema Educativo e que todos os investigadores de temas como o mal estar docente e a crise docente se esforcem por encontrar estratégias para a sua prevenção e diminuição.

Neste capítulo tentámos explicar sinteticamente os factores de escolha para a profissão docente e os factores de abandono para a profissão. Temos consciência de que existe uma vasta bibliografia sobre este tema mas por questões de cumprimento dos prazos para a entrega da dissertação, optámos por fazer apenas uma pequena síntese do que consideramos ser o mais importante para o nosso trabalho.

Como elo de ligação para esta dissertação, os factores motivacionais para a profissão docente foram conscienciosamente observados e determinantes para a investigação a que nos propusemos.

Para a elaboração do questionário todos os factores foram tidos em consideração dando especial atenção aos factores: económico, institucional, pedagógico, relacional e social.

Como factores de motivação destacam-se a importância do factor pedagógico e relacional como um factor positivo e satisfatório enquanto que os factores económicos e institucionais estão relacionados com a desmotivação dos docentes, possibilitando o mal-estar docente definido por Esteve.

No próximo capítulo definem-se alguns conceitos sobre a formação contínua, quais os modelos e as necessidades que se impõem na Formação Contínua.

Capítulo III – Formação Contínua – Necessidade ou Dever?

1. Conceito de formação contínua de professores

A temática da formação de professores tem vindo a constituir-se uma prioridade educativa, sendo comum entender-se como uma educação permanente, na qual a formação contínua assume particular relevo face à rápida mutação das sociedades modernas. Esta rápida mudança conduz a que a formação contínua se assuma como a modalidade de formação com vocação para satisfazer necessidades novas de formação, que vão sendo determinadas por imperativos sociais. (Afonso, 2005)

A formação contínua aparece associada à educação de adultos, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores.

Sobre o conceito de formação contínua verifica-se uma variedade de interpretações e definições. Eis algumas definições relativas ao conceito de formação contínua que nos parecem ser mais pertinentes.

João Formosinho (1991) defende que a formação contínua ocorre como sequência da formação inicial, afirmando que "o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários". A formação exige experiência de ensino, contrariamente à formação inicial oferecida aos jovens sem experiência de ensino. (1991, p. 237).

O autor define a formação contínua de professores como o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. (1991).

Rodrigues e Esteves (1993) entendem por formação contínua

aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira de docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial

Segundo Nóvoa (1992: 67)

A formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores.

Esta formação ocorre depois do professor ter recebido um certificado inicial (licenciatura) e de ter iniciado a sua prática profissional.

Rodrigues e Esteves, referindo-se também à formação contínua fazem o seguinte comentário:

a formação contínua para ser eficaz deve estar associada a um projecto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem, tomados individualmente ou em grupo. É igualmente feita a recomendação de que os programas de formação sejam antecidos de uma análise de necessidades de formação realizada segundo formas variadas e adaptadas ao público a quem se dirigem. (Rodrigues, 1993:67)

O reconhecimento da importância da formação contínua como complemento da formação inicial parece ser consensual. Vários autores (Huberman, 1989; Dominicé, 1990; Escudero Muñoz, 1990; Nóvoa, 1991; Schön, 1992; Perrenoud, 1993; Marcelo Garcia, 1995; Zeichner, 1993...) têm referido a importância da experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a visão da formação apenas direccionada para o sistema (visão imediatista e reformista do sistema educativo), fundamentando as suas convicções em três dimensões básicas - a pessoal, a profissional e a organizacional, a que Nóvoa chama "trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola".

Não podemos esperar da formação contínua respostas mágicas ou receitas para os problemas do quotidiano existindo algumas dificuldades em dar

resposta à multiplicidade de tarefas com que os professores são confrontados diariamente. (Gimeno Sacristán, 1988; Peres, 1999)

2. O professor de hoje e a formação contínua

Utilizando os conceitos de Edgar Morin (2002), podemos classificar a profissão de professor como uma profissão complexa, onde a incerteza e a ambiguidade das funções prevalecem como definição.

Para fazer face a esta dura realidade, o professor conta acima de tudo consigo próprio, ele é, não apenas observador, como o actor insubstituível da relação pedagógica.

É neste panorama complexo que hoje emerge o modelo dos "professores como práticos reflexivos", os quais envolvidos num processo de construção e desconstrução de saberes vão elaborando a sua própria concepção de profissão e das boas práticas.

Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil, mas proveitosa. Tem uma função de mediador da aprendizagem, participa activamente no processo de aprender, incentiva a busca de novos saberes, conhece profundamente o campo do saber que pretende ensinar, como também é capaz de produzir novos conhecimentos, através da realidade que o rodeia.

A formação contínua pode ajudar o professor a ser melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes. Os programas de formação devem ser uma ajuda na vida dos professores e não mais uma tarefa ou mais um aborrecimento. Devem ajudar em duas dimensões: a pensar e a organizar o trabalho escolar. O trabalho do professor é hoje de uma complexidade que torna-se inimaginável pensar que possa ser resolvido individualmente. Os problemas que a escola enfrenta só podem ser resolvidos de forma colectiva, com pessoas que se interessem verdadeiramente pela situação e que em conjunto reflectam e encontrem soluções.

Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização — em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos — neste caso, aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas, problemas esses de aprendizagem de grupos de alunos e de alunos.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), a formação do professor é uma formação dupla, englobando duas componentes: uma componente científica com uma maior diversidade de conceitos teóricos intitulada de formação universitária e uma componente profissional, correspondendo à preparação pedagógica e didáctica.

Os professores que se estão a formar, assim como, os que já estão em exercício valorizam em maior escala o saber da experiência, como factor que forma o professor, em detrimento dos cursos que transmitem apenas conhecimentos teóricos.

o conhecimento do professor resulta, por um lado, de um processo aquisitivo (conhecimento sobre e para o ensino), e por outro lado, de um discurso sobre a prática ou modo de acção (conhecimento prático dos professores (Fernandes, 1997:33, cit por Braga, 2001)

Na perspectiva de Pacheco (1995a:10, cit por Braga, 2001), o conhecimento do professor é um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares reflectindo as suas concepções, percepções, experiências profissionais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas.

Rodrigues e Esteves (1993) advertem para a importância da formação de professores, pois o docente deverá exercer funções de instrutor e formador, possibilitando a transmissão de informações e valores fundamentais, com o intuito do aluno adquirir valores próprios desenvolvendo a capacidade de tecer juízos críticos sobre informações alternativas.

3. Necessidades de Formação

A palavra necessidade é polissémica e ambígua, vulgarmente usada para “designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (Rodrigues e Esteves, 1993).

Significa algo indispensável; aquilo que é útil e conveniente; carência ou falta de bens que são necessários à satisfação de condições materiais e sociais, tanto da vida familiar como da laboral ou social.

Estas autoras também alertam para o facto de a “análise de necessidades estar longe de se poder descrever como exacta” e de ser “imprescindível explicitar com rigor os procedimentos usados e sobretudo, clarificar os valores, crenças e pressupostos subjacentes ao conceito de necessidade com que se opera”.

Nesse sentido Estrela *et al* (1998: 130), escrevem sobre o conceito de necessidade como sendo um

juízo de valor (McKillip, 1987; Witkin, 1984) não podendo falar-se de necessidades absolutas, com existência objectiva e externa aos sujeitos e aos seus modos de percepção do real. São representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais”.

Esta dissertação pretende incidir sobre as necessidades sentidas a nível laboral e na possibilidade de as colmatar com a formação contínua. É neste contexto que surge a preocupação em identificar com rigor, as necessidades formativas inerentes a cada indivíduo no seu posto de trabalho.

O diagnóstico de necessidades formativas é definido pela discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada), pelo que as necessidades devem estar sujeitas à função dos objectivos específicos.

Olroyd e Hall (1991, cit. por Marcelo, 1999: 148) concebem as necessidades como individuais, de grupo e da totalidade da organização. Assim todos os

actores que intervêm no acto formativo, têm de ser envolvidos no processo de diagnóstico de necessidades, para que ele seja credível.

A necessidade é uma carência, é um juízo de valor, é algo sentido pelo indivíduo como uma condição não satisfeita, que se repercute no seu desempenho. Não existem necessidades absolutas, mas sim necessidades relativas aos indivíduos, aos contextos e são formadas a partir de crenças, pressupostos e valores.

Analisar as necessidades num domínio equivale a retraduzir neste domínio, em função dos seus constrangimentos específicos, objectivos com um valor mais geral, produzidos noutro domínio. Potencialmente, podem existir tantas análises de necessidades diferentes como existem actores sociais diferentes, prossequindo objectivos gerais diferentes. A condução de uma análise de necessidades, bem como os seus resultados, dependem totalmente dos actores que nela estão implicados e das relações que eles estabelecem entre si no decurso da análise. (Barbier e Lesne, 1986, cit. por Canário, 2000:115)

É estritamente necessária a recolha de informação acerca das práticas satisfatórias, dificuldades geradoras de sentimentos de frustração e sobre as representações do realmente desejável pelos futuros formandos. Sem esta informação é difícil identificar as necessidades formativas e permitir que a formação dê resposta às necessidades e problemas existentes.

O levantamento de necessidades pretende exactamente ir ao encontro dessas necessidades do serviço, profissionais e de organização.

No caso específico dos professores, pretende-se atribuir à formação o papel de instrumento da acção sobre as competências técnicas, interpessoais, posturas, comportamentos e atitudes.

Esta intervenção-acção só se torna exequível se estiverem identificadas as reais necessidades de formação, a partir das áreas de dificuldade no desempenho profissional e contando certamente com o envolvimento de todos.

Desta forma, com base num diagnóstico de situação bem elaborado, onde todos os intervenientes são escutados, planeia-se a formação de modo a ir ao encontro das verdadeiras necessidades do real, tendo subjacente a formação numa perspectiva de resolução de problemas concretos. Esta fase é muitas vezes negligenciada, sendo o ponto de partida para uma formação bem sucedida e capaz de produzir mudança.

Seguindo esta linha de pensamento e reflectindo sobre o que hoje é tido como desejável no modo de praticar a “engenharia da formação” (Canário, 2000: 114), a análise cuidada das necessidades formativas, traduz a diferença entre a definição prévia e imposta do plano de formação aos formandos e a negociação desse mesmo plano com os beneficiários da formação. É certo que actualmente a formação apresentada à “la carte” aos formandos tem pouco impacto, quando é avaliada no seu desempenho diário, e poucas mudanças de comportamento lhes confere. Por não se adequar à realidade dos formandos ou por não constituir uma real necessidade formativa, não os implica o suficiente para que o apreendido perdure no tempo.

Na perspectiva das necessidades formativas centralizadas na educação do ensino básico (primeiro ciclo) e integradas no contexto actual, aos professores é exigido um conhecimento e um saber profissional, que lhes permita responder às reais situações do dia a dia e zelar pela qualidade que a educação preconiza.

Sabemos contudo que os currículos de formação nem sempre permitem aos educadores desenvolver tais competências, especialmente àqueles que se preocupam apenas com as competências cognitivas de acção e descoram as competências relacionais, afectivas entre outras.

A importância dada às competências está implícita nas concepções de formação, pelo que o educador será, certamente aquilo que as estratégias de formação pretendem que ele seja.

A Formação Contínua tem-se transformado num instrumento muito importante na prática profissional dos docentes, contrariamente com o que se passava há alguns anos atrás quando os docentes apenas frequentavam acções de formação para obter créditos, esquecendo os aspectos que deveriam ser tidos em primeiro lugar, como o conteúdo, a aplicabilidade e a relação com a prática, que essa mesma formação possui. (Nunes, 1996, cit. por Martins, 2006)

Nos nossos dias os créditos não fazem parte das formações como faziam e uma grande maioria das acções de formação são pagas pelos próprios docentes. Acontece que essas mesmas acções que são remuneradas continuam com uma grande afluência de formandos que pretendem apostar na sua formação considerando extremamente necessário a sua participação com a intenção de melhorar a sua prática e o seu desempenho profissional.

Através das várias definições sobre a Formação Contínua podemos concluir que esta só acontece depois do indivíduo obter um certificado profissional inicial. Posteriormente o indivíduo deverá frequentar acções de formação que permitam dar resposta às necessidades sentidas até ao momento melhorando assim a sua prática profissional

No título deste capítulo interrogámo-nos sobre a formação contínua como uma necessidade ou um dever. Esta resposta pode ser ambígua ou até extremamente simples. Talvez a formação contínua devesse partilhar estes dois conceitos: a necessidade como um valor, pois o docente tem necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos e a sua prática para melhor desempenhar o seu papel de professor para com os seus alunos e ao mesmo tempo um dever, pois enquanto docente terá o dever de ensinar o aluno da melhor forma possível e como tal deverá suportar o dever de se actualizar em novas matérias que melhorem o seu trabalho com os alunos.

Mas para que a formação cumpra os seus objectivos é necessário que os formadores tenham conhecimento da realidade em que os docentes trabalham e assim conduzam a formação nesse sentido, de modo a responder àquilo que os docentes necessitam. (Martins, 2006)

4. Paradigmas de Formação Contínua

Segundo vários autores “um paradigma na formação de professores pode ser concebido como uma matriz de convicções e assumpções acerca da natureza e das finalidades da educação escolar, do trabalho do professor e da sua formação que moldam formas específicas de prática na formação de professores” (Popkewitz, Tabachnick e Zeichner, 1979, cit. por Esteves, 1991)

A referência aos paradigmas de formação encontra justificação na necessidade que sentimos de integrar tanto a análise das práticas emergentes de formação, quanto a reflexão como dimensão estruturante das práticas e do desenvolvimento profissional.

Segundo Ferry, (1987) podemos salientar três modelos de referência para as práticas de formação:

- o **modelo centrado nas aquisições (transmissivo)**
- o **modelo centrado no processo (experimental)**
- o **modelo centrado na análise da situação (investigativo)**

Estes modelos têm inerentes distintas racionalidades e concepções do processo de aprendizagem e da formação.

O **modelo transmissivo, centrado nas aquisições**, orientado para as aquisições e distanciado da subjectividade dos sujeitos, confundindo-se muitas vezes com aprendizagem, confere à objectividade e à realidade exterior total autonomia e independência perante os sujeitos.

A racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objectos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente. Investem na universalidade dos objectos operacionalizados no espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos implicados, considerando o formando como o objecto de formação. (Pacheco e Flores, 1999)

Um outro modelo, relativamente distanciado do anterior, é o **experimental, centrado no processo** (Ferry, 1991), ao qual está subjacente uma

racionalidade prática (Kemmis, 1989), que valoriza os sujeitos e as suas experiências.

Estas são construídas na interacção com o meio – social, cultural, físico, entre outros, e deverão ser equacionadas numa dimensão compreensiva e interpretativa.

As práticas de formação orientam-se para a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado. Assim verifica-se uma concepção de Formação Contínua perspectivada como a continuação natural da formação inicial (Estrela e Estrela, 1977, Formosinho, 1991; Raimundo, 1991; Rodrigues e Esteves, 1993) e da qual é indissociável (Dias, 1991; Mialaret, 1991; Afonso, 1994).

Nesse sentido é assumida como um processo contínuo de actualização permanente ao longo da vida (life-long learning) (Patrício, 1997), sendo destinatários os professores profissionalizados em exercício de funções docentes (Bolam, 1980).

O **modelo centrado na análise** (Ferry 1991) é presidido por uma racionalidade crítica e emancipatória (Habermas 1988; Kemmis 1989; Mezirow, 1996) e privilegia, tal como o próprio nome sugere, a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionada aos formandos "uma formação em análise e uma análise da sua formação" (Ferry 1991, p. 80).

Este modelo valoriza a dimensão científica dos conhecimentos na sua interacção com a vertente prática de operacionalização dos mesmos, bem como a análise da prática através dos referentes teóricos para a sua avaliação e reestruturação. As práticas de formação centradas na análise procuram fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si próprios e sobre suas práticas contextualizadas com o objectivo da sua progressiva autonomização e emancipação comprometida, fomentando a dimensão de "agentes sociais" (Lesne, 1977) transformadores. Aproxima-se deste modelo aquele que Perrenoud denomina de "profissionalismo aberto", o qual situa o professor no

centro do processo da melhoria da qualidade da educação. Os professores, individualmente ou em grupo, são considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola [...], são considerados como líderes inovadores, capazes de auto – aperfeiçoamento, de analisar as suas próprias acções, de identificar e reagir às necessidades dos alunos, de analisar o resultado das suas intervenções (Perrenoud, 1993). São os docentes os principais responsáveis pelos projectos aos quais se propõem.

Éraut (1985, cit. por Esteves, 1991) apresenta duas perspectivas sobre a formação continua, segundo uma proposta de Jackson (1971), que posteriormente designou por paradigmas:

- **a perspectiva do deficit** (defect approach) que como o próprio nome indica é uma formação com deficiência ou obsoleta devido a uma formação inicial limitada ou a uma falta de actualização /reciclagem do domínio da disciplina. Esta inadequação de formação resulta muitas vezes na falta de motivação e do insucesso dos alunos. (Rodrigues e Esteves, 1993)

A finalidade deste paradigma é capacitar os professores de perícias e práticas específicas de modo a colmatar as lacunas sentidas.

- **a perspectiva do crescimento** (the growth approach) procura valorizar a experiência de ensino, ainda que esta seja suficiente para o estimular do crescimento do professor pois são necessários instrumentos e tempo adequados. (Esteves, 1991)

Éraut propõe ainda outros dois paradigmas que acrescenta aos anteriores:

- **o paradigma da mudança**
- **o paradigma da resolução de problemas**

Em relação ao primeiro (**paradigma da mudança**) este visa a adaptação às alterações constantes do Sistema Educativo e da própria sociedade que caminha numa mudança constante, em que as necessidades das escolas são diferentes da década anterior, assim como, a própria comunidade vai sofrendo

constantes alterações. Perante este cenário, é necessário dotar os professores de competências para poderem acompanhar estas mudanças.

A segunda proposta, **paradigma da resolução de problemas**, tem como finalidade, capacitar os professores de meios para diagnosticarem os problemas envoltos dos alunos com o contexto escolar. A Formação Continua orientar-se-ia para a solução desses problemas de modo a que o professor pudesse orientar os alunos da melhor maneira possível. (Esteves, 1991)

Para Ribeiro (1997), é necessário que estes paradigmas respondam às necessidades profissionais dos docentes valorizando o conceito de formação continua.

Kenneth M. Zeichner (1983) também elaborou uma proposta sobre os paradigmas de formação de professores, identificando um paradigma como um conjunto de crenças acerca da escola, do ensino, dos professores e da sua formação (Garcia, 1999) pondo em evidência o facto de que qualquer programa de formação de professores assentar numa dada postura **ideológica**, veiculada pelos formadores, mas também pelas instituições de formação. Este autor distingue quatro paradigmas:

O Paradigma Comportamentalista valoriza a dimensão tecnicista do ensino. A formação tende a reduzir-se a um conjunto de **técnicas** que o docente deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Quanto maior for o domínio destas técnicas, maior será o seu sucesso enquanto professor. A este paradigma está inerente a ideia de educação como uma ciência aplicada.

O Paradigma Personalista tem como base os princípios humanistas. Os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do "eu" de cada professor. As respostas para cada caso são naturalmente recolhidas junto dos professores mais competentes e maduros, julgadas naturalmente mais eficazes.

No Paradigma Tradicional - Artesanal o ensino é visto como uma arte e os professores como os artesãos. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erro, esta formação terá a ajuda e a supervisão dos professores mais sábios e experientes que irão colmatar as falhas dos professores em início de carreira. Estamos perante o clássico modelo de mestre - aprendiz. Como nos paradigmas anteriores, os futuros professores são vistos como receptores passivos, não podendo participar nos conteúdos e orientação dos programas de formação.

Em relação ao último paradigma que Zeichner denominou por **Paradigma Orientado para a Pesquisa**, baseia-se sobretudo no pressuposto que não existem receitas para qualquer situação. Cada professor e cada contexto educativo são únicos. A formação de professores, em vez de fornecer receitas, deve preparar os professores para desenvolverem capacidades de analisarem os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. A tarefa fundamental na formação de professores, é neste caso, a de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a acção reflexiva, o "espírito crítico" sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente.

Uma última advertência de Zeichner é que nenhum destes paradigmas tem sido concretizado de uma forma isolada.

Este autor apresenta duas dimensões distintas na base dos paradigmas que sugere:

- a primeira refere-se à especificação do currículo da formação de professores, ao que o autor designa por “recebido” e “reflexivo”. O currículo recebido refere-se ao ensino do conhecimento que será recebido pelos alunos de uma forma passiva, do qual fazem parte os paradigmas comportamental e artesanal. Os currículos reflexivos encaram os alunos como participantes activos do conhecimento, ocupando maior valor nas decisões com uma presença activa, do qual fazem parte o paradigma personalista e o paradigma orientado para a pesquisa.

- a segunda dimensão refere-se aos problemas da educação escolar a nível institucional e social. Os currículos designam-se por “certo” e “problemático”. Os paradigmas comportamental, artesanal e personalista admitem que os contextos educativo e social não devem ser transformados ou questionados pelos docentes, adoptando um currículo “certo”. O paradigma orientado para a pesquisa procura incentivar atitudes de questionamento por parte dos docentes sobre os quadros institucionais vigentes. (Esteves, 1991)

Para Zeichner é necessário debater as finalidades da formação subjacentes aos paradigmas evocados e a tomada de decisões relativas a compromissos educativos, morais e políticos que se queiram solucionar. (Esteves, 1991)

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo IV – Objectivos e Metodologia do Estudo

1. Problemas de Investigação

Este trabalho visou investigar a Formação Contínua, como um dos possíveis factores para o aumento da motivação profissional dos docentes.

Seguidamente, são recordadas as questões orientadoras a que se tentou responder:

- 8- Que relação existe entre a formação contínua e a motivação?
- 9- A formação contínua leva ao aumento de motivação para a profissão?
- 10-Será que a formação contínua ajudou a resolver algum problema da prática profissional?
- 11-Quais os factores motivacionais dominantes entre os professores inquiridos?
- 12-Que aspectos da Formação Continua serão causa de motivação ou desmotivação?
- 13-A Formação Contínua tem procurado combater o individualismo?
- 14-Que outros factores influenciam a motivação dos docentes, além da formação contínua:
 - e) Factor institucional: condições de trabalho e recursos materiais,
 - f) Factor económico: remuneração
 - g) Factor pedagógico: rendimento do aluno: sucesso/insucesso
 - h) Factor relacional: relação professor - alunos, imagem do professor, comportamento do aluno, professor - colegas
 - e) Factor social: estatuto de docente, representação social do professor

2. Metodologia

2.1. Técnica de Recolha de dados – O questionário

O método de recolha de dados utilizado neste estudo foi o questionário, sendo feito previamente um pré-questionário. A escolha do questionário teve como objectivo a recolha de informações relevantes sobre a opinião dos docentes e o seu tratamento quantitativo.

Sabemos contudo, que existem várias limitações associadas à adopção deste método de investigação mas mesmo estando cientes das mesmas, resolvemos prosseguir tomando as devidas precauções pois existirão sempre algumas interrogações sobre os resultados alcançados devido à forma como cada inquirido interpreta as diferentes questões e à veracidade que pode ser posta em causa. (Ghiglione e Matalon, 2005).

Como afirmam os autores supracitados, «o recurso ao inquérito é necessário de cada vez que temos necessidade de informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, comportamentos cuja observação directa, mesmo que possível, levaria demasiado tempo.» (Ghiglione e Matalon, 2005)

Este método ajuda ainda a compreender fenómenos como as atitudes, opiniões e preferências que apresentam alguma dificuldade na sua expressão em termos de comportamentos observáveis.

Os autores assumem ainda que este método é o único que se pode aplicar em grande escala a um número elevado de inquiridos.

O questionário obedeceu aos seguintes objectivos:

- Obter algumas representações dos inquiridos, acerca das motivações profissionais para situar o valor relativo da formação nesse cenário;
- Recolher opiniões sobre a formação contínua como um dos possíveis factores da motivação profissional;

O tratamento dos dados obtidos com o questionário visou delinear um quadro interpretativo sobre a opinião dos professores acerca da formação contínua.

Pré-questionário

Para que o questionário tivesse qualidades de validade e fidelidade tão elevadas quanto possível, passou-se um pré-questionário a nove docentes do agrupamento da mestranda (na área suburbana de Lisboa), em Janeiro de 2007, por se encontrarem em contacto permanente com a mesma e não ser necessário qualquer deslocação para um outro agrupamento ou escola.

No pré-questionário foi pedido aos docentes que se por qualquer motivo existissem dúvidas deveriam ser assinaladas à investigadora que se manteve presente e atenta nesse momento. Assim foi possível reestruturar de novo o questionário melhorando alguns itens menos claros.

É de salientar que o tempo médio de resposta foi de 20 a 35 minutos, o que nos pareceu um tempo razoável.

O pré-questionário foi estruturado em 5 partes:

A primeira parte destinava-se à identificação do respondente segundo as variáveis:

- idade
- sexo
- tempo de serviço
- situação profissional
- habilitação profissional

A segunda parte pretendia apurar os hábitos de frequência de acções de formação dos inquiridos nos últimos anos e qual a entidade organizadora das mesmas:

- frequência actual de acções de formação
- qual a entidade organizadora e a acção
- frequência nos últimos dois anos de uma acção de formação
- qual o nome da acção de formação e a entidade

A terceira parte era constituída por onze itens dos quais o inquirido escolheria três correspondentes às razões mais fortes que o levam habitualmente a escolher determinada acção de formação.

A quarta parte destinava-se a conhecer quais os efeitos da formação contínua sobre a profissão docente, na óptica de cada um dos inquiridos.

Admitiam-se as seguintes possibilidades:

- combate ao individualismo
- resolução de problemas da prática profissional
- contribuição para a motivação profissional
- avaliação dos alunos
- resolução de problemas de insucesso escolar
- resolução de problemas de indisciplina
- definição de objectivos de aprendizagem
- inovação de processos de ensino-aprendizagem

A quinta parte destinava-se a conhecer a importância de um conjunto diversificado de aspectos para a motivação profissional de cada professor inquirido. Os aspectos apresentados foram:

- a) Remuneração
- b) Sucesso dos Alunos
- c) Reconhecimento Social
- d) Formação Inicial
- e) Horário de Trabalho
- f) Autonomia
- g) Formação Contínua
- h) Recursos da Escola
- i) Colaboração com os colegas
- j) Relação com os dirigentes da escola
- l) Insucesso dos alunos
- m) Relação com os alunos
- n) Colaboração com os pais

- o) Projecto Educativo da Escola
- p) Inovação Pedagógica
- q) Mudança Social
- r) Política Curricular
- s) Projecto Curricular de Turma
- t) Localização Geográfica da Escola
- u) Política em relação aos professores
- v) Indisciplina dos alunos
- x) Resolução de problemas pedagógicos
- z) Participação na gestão da escola
- a. 1) Projecto Curricular de Escola
- b. 1) Avaliação dos alunos
- c. 1) Novas Tecnologias
- d. 1) Mudança do sistema de ensino/Reforma do Sistema Educacional
- e. 1) Multiplicidade de exigências
- f. 1) Interesse dos alunos
- g. 1) Multiplicidade de papéis do professor
- h. 1) Mudança de estabelecimento de ensino (Concurso de docentes)
- i. 1) Feminização do corpo docente
- j. 1) Progressão na carreira
- l.1) Não ter trabalho lectivo atribuído

Caracterização dos respondentes ao pré – questionário

Os dados recolhidos no pré – questionário serviram para colocar à prova o questionário, mas também para levantar hipóteses que seriam posteriormente confirmadas ou não com as respostas ao questionário definitivo.

Em relação à idade dos inquiridos os resultados foram os seguintes:

Um respondente com 20 – 29 anos, cinco respondentes encontram-se entre 30-39 anos, dois respondentes com 40 – 49 anos e apenas um tem 50 ou mais anos.

Quanto ao sexo, oito inquiridos são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino.

Quanto ao tempo de serviço, um inquirido respondeu ter até 3 anos, um outro respondeu ter entre 4 – 6 anos de serviço, seis inquiridos afirmaram ter entre 7-25 anos de serviço e apenas um respondeu ter mais de 25 anos de serviço.

Quanto à sua situação profissional, sete inquiridos eram efectivos e dois eram contratados.

A habilitação académica dos inquiridos era licenciatura – sete indagados; bacharelato – um indagado e outra situação um indagado.

Em relação à segunda parte do pré-questionário, relativa à frequência actual de acções de formação, cinco pessoas estavam a frequentar e quatro não.

A questão número sete tinha como objectivo saber qual a acção de formação, que os inquiridos estavam a frequentar. Obteve-se o seguinte resultado:

Designação do curso ou acção de formação	Entidade Organizadora	Nº de Respostas
Formação de matemática	E.S.E. de Lisboa	3
Reflectir para diferenciar	Agrupamento de escolas	1
Curso de língua gestual portuguesa	Associação de surdos da Amadora	1

Para a questão número oito – Nos últimos dois anos realizou alguma acção de formação, o número de respostas afirmativas foi de cinco, enquanto o número de respostas negativas foi de quatro.

A questão nove consistia na identificação dessas acções:

Designação do curso ou acção de formação	Entidade Organizadora	Nº de Respostas
Formação Contínua de	E.S.E. de Lisboa	1

matemática		
Matemática em Acção	Associação de Professores de Sintra	1
Nova Gramática - Novas Terminologias	Nova Gaia	1
Informática	FutureKids	1
Oficina do Trabalho - vamos fazer ciência	Associação de Professores de Sintra	1

A questão número dez pedia que o inquirido seleccionasse de entre várias possibilidades os três aspectos mais importantes quando opta por uma acção de formação.

Atendendo apenas ao aspecto mais importante, obtiveram-se como respostas:

Gosto de me actualizar com os novos conhecimentos – cinco respondentes

Ajudam a melhorar o trabalho com os alunos – dois respondentes

As acções têm temas interessantes – um respondente

Obtenho créditos para a progressão na carreira – um respondente

O segundo aspecto mais importante quando se opta por uma acção de formação na opinião dos inquiridos foi:

Contribuem para a minha aprendizagem – sete inquiridos

Gosto de me actualizar com os novos conhecimentos – um inquirido

Ajudam a melhorar o trabalho com os alunos – um inquirido

O terceiro e último aspecto mais importante escolhido foi:

Ajudam a melhorar o trabalho com os alunos – três respostas

Usam técnicas inovadoras – duas respostas

Gosto de me actualizar com os novos conhecimentos – duas respostas

Suprimem lacunas da Formação Inicial – uma resposta

Favorecem a troca de experiências com colegas – uma resposta

A quarta parte do questionário destinava-se à averiguação dos efeitos da formação contínua para os formandos/professores.

Quadro 1 – Efeitos da formação contínua – pré-questionário

Efeitos da formação contínua	Concor- do plena- mente	Concordo	Total de Concor- dancia	Não concord o nem discord o	Discordo	Discordo totalmen- te	Total de Discor- dancia
a) tem conseguido combater o individualismo dos professores	1	3	4	2	3		3
b) procura resolver problemas da prática profissional	1	5	6	2	1		1
c) contribui para a motivação dos professores	2	4	6	1	2		2
d)...colabora na tentativa de melhorar as formas de avaliação dos alunos	1	4	5		4		4
e)...tem influência positiva na resolução dos problemas de insucesso escolar	1	6	7		2		2
f)...promove a resolução de problemas relacionados com a indisciplina		4	4	2	1	2	3
g)...ajuda os docentes na definição de objectivos de aprendizagem e de competências dos alunos	2	4	6	1	2		2
h)...promove a inovação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula	2	5	7	1	1		1

A quinta e última parte deste pré-questionário pretendia identificar a importância de um conjunto de factores para a motivação profissional através de cinco possíveis respostas: motiva muito, motiva, não motiva nem desmotiva, desmotiva e desmotiva muito.

Quadro 2 – Factores de motivação profissional dos inquiridos (pré-questionário)

Factores de motivação profissional dos inquiridos	Motiv a muito	Motiva	Total de motivações	Não motiva nem desmotiva	Desmotiva	Desmotiva muito	Total de Desmotiv ações
a) Remuneração		5	5	3	1		1
b) Sucesso dos Alunos	7	2	9				
c) Reconhecimento Social		3	3	6			
d) Formação Inicial	1	4	5	4			
e) Horário de Trabalho	1	6	7	1	1		1
f) Autonomia	3	4	7	2			
g) Formação Contínua	1	7	8	1			
h) Recursos da Escola	2	6	8	1			
i) Colaboração com os colegas	3	6	9				
j) Relação com os dirigentes da escola		5	5	2	1	1	2
l) Insucesso dos alunos	1	2	3		5	1	6
m) Relação com os alunos	3	5	8	1			
n) Colaboração com os pais	2	6	8	1			
o) Projecto Educativo da Escola		7	7	2			
p) Inovação Pedagógica		7	7	2			
q) Mudança social	2	5	7	2			
r) Política curricular		3	3	5	1		1
s) Projecto Curricular de Turma		1	1	6	2		2
t) Localização Geográfica da Escola		5	5	4			
u) Política em relação aos professores	2	4	6	2	1		1
v) Indisciplina dos alunos		2	2	3	4		4
x) Resolução de problemas pedagógicos		2	2		2	5	7
z) Participação na gestão da escola		7	7	1	1		1
a.1) Projecto Curricular de Escola	1	2	3	5	1		1
b.1) Avaliação dos alunos		7	7	2			
c.1) Novas Tecnologias		8	8	1			
d.1) Mudança do sistema de ensino/Reforma do Sistema Educacional	3	4	7	2			
e.1) Multiplicidade de exigências		3	3	1	5		5
f.1) Interesse dos alunos		4	4	3	2		2
g.1) Multiplicidade de papéis do professor	5	2	7	2			
h.1) Mudança de estabelecimento de ensino (curso docente)	1	5	6	2	1		1
i.1) Feminização do corpo docente				4	3	2	5
j.1) Progressão na carreira		1	1	7	1		1
l.1) Não ter trabalho lectivo atribuído		5	5	3	1		1

Análise dos Resultados do Pré - Questionário

Em relação à 1ª e 2ª parte do questionário não existiu qualquer dúvida por parte dos respondentes. Na 3ª parte, especialmente na questão 10, existiram algumas dúvidas no que concerne à formulação da pergunta, em que o inquirido deveria escolher apenas as três razões mais fortes.

No pré -questionário a questão 10, estava formulada de seguinte modo: “Escolha na lista abaixo as 3 razões que costumam ter, para si mais importância quando opta por uma acção de formação. Atribuindo o número um à razão mais forte de todas, o numero dois à seguinte e o número três à última dessas razões”. A última parte da frase foi sublinhada para evidenciar o que era proposto.

Optou-se por reformular esta questão no questionário a aplicar ficando: “Escolha na lista abaixo indicada apenas três aspectos que costumam ter para si mais importância quando opta por uma acção de formação. Atribua o número 1 à razão mais forte de todas, o numero 2 à seguinte e o número 3 à última dessas razões”.

Para a quarta parte, não se obtiveram dúvidas excepto um respondente que escreveu “depende da formação, muitas vezes as formações são muito teóricas deixando a sua prática ou aplicação difícil de concretizar”.

Em relação à última questão, que compreendia várias alíneas sobre factores de motivação profissional, foram modificados alguns itens devido às diferentes abordagens dos inquiridos que tiveram dificuldades em responder a essas mesmas alíneas. Para que fosse mais claro e fácil para o inquirido as mesmas voltaram a ser redigidas.

Eliminaram-se as alíneas:

- Mudança social;
- Política curricular;
- Política em relação aos professores;
- Multiplicidade de exigências;
- Mudança de estabelecimento de ensino (curso de docentes)

Redigindo-se novamente para:

- Realização pessoal;
- Organização do currículo;
- Relacionamento com os professores;
- Concursos docentes

2.2. Técnica de Tratamento de dados

O processo de investigação envolve um conjunto de etapas desde que o investigador inicia o processo de pesquisa até que os resultados obtidos assumam uma forma de escrita. Apesar da pesquisa empírica poder obedecer a diferentes estratégias, as suas etapas seguem um modelo padrão:

1ª etapa: definição de um problema ou de uma questão de partida (pergunta de partida);

2ª etapa: estudo exploratório (recolha de informações sobre o tema);

3ª etapa: definição da problemática, das hipóteses de trabalho e construção de um modelo de análise

4ª etapa: selecção e aplicação dos instrumentos de observação e recolha de informações (definição das técnicas a usar, em função dos objectivos da investigação);

5ª etapa: análise da informação e conclusões (processo de verificação empírica - análise dos dados e conclusões do estudo).

O questionário possibilita obter dados, consistindo em apresentar um conjunto pré-determinado de perguntas à população. O questionário é, portanto, um conjunto estruturado de questões expressas num papel, destinado a explorar a opinião das pessoas a que se dirige.

A metodologia utilizada foi a quantitativa com o uso da estatística descritiva para apoiar interpretações e/ou conclusões firmadas a respeito da análise dos dados.

Os dados obtidos foram registados e tratados recorrendo aos programas Excel e Statistical Package for Social Science, SPSS, versão 14.0 para ambiente Windows, permitindo obter descritivamente as percentagens e os gráficos correspondentes em suporte informático.

Numa primeira fase recolhemos e apuramos os resultados dos dados, seguidamente numa segunda fase identificamos as respostas em três grandes blocos: as respostas concordantes, as discordantes e as neutras, e também motivadoras, desmotivadoras e neutras. Numa terceira e última fase delineámos um quadro interpretativo dos factores motivacionais dos inquiridos por ordem de escolha decrescente.

A recolha de dados para este trabalho contou com a participação de 259 docentes do 1º Ciclo de 20 escolas públicas do concelho de Sintra.

O questionário encontra-se dividido em três partes. A primeira parte refere-se aos dados de identificação do docente; a segunda parte, apresenta as opiniões dos professores acerca da formação contínua e a terceira parte recolhe as opiniões dos inquiridos sobre os factores de motivação docente.

2.3. Aplicação do questionário

O questionário foi distribuído a 480 docentes do 1º ciclo da área suburbana de Lisboa, trabalhando em 20 escolas do 1º ciclo do concelho de Sintra.

Alguns dos questionários foram entregues aos Coordenadores/Directores Pedagógicos que fizeram o favor de entregá-los aos colegas docentes e posteriormente recolhê-los. Outra parte dos questionários foi entregue em reuniões de Conselho Escolar, em que o director amavelmente disponibilizou algum tempo da reunião (cerca de trinta minutos) para o preenchimento do questionário. É de salientar que nas reuniões em que foi entregue pessoalmente o questionário e no qual estive presente durante todo o seu preenchimento, a taxa de retorno foi de 100%.

Em relação ao retorno geral da distribuição dos questionários situou-se na ordem dos 54%, sendo distribuídos 480 formulários e recolhidos 259. A população em estudo representa uma amostra de 35% em relação ao número total de professores do 1º ciclo desse concelho (730 docentes de 1º ciclo) no ano lectivo de 2006/2007.

Os docentes que responderam a este inquérito representam cerca de 35% da população total de docentes (730) do concelho de Sintra nesse mesmo ano lectivo .

Os questionários foram entregues nos meses de Fevereiro, Março e Abril nos agrupamentos de escolas do Concelho. Estes agrupamentos foram escolhidos aleatoriamente dependendo apenas da aceitação do Coordenador e/ou Director da Escola. Muitos dos contactos foram primeiramente feitos pelo telefone afim de marcar uma reunião em primeiro lugar com o Coordenador e posteriormente, numa segunda fase a entrega dos questionários em reuniões de Conselho Escolar ou em reuniões com os Coordenadores Pedagógicos. Mais tarde, cerca de uma semana depois, numa terceira fase a recolha dos mesmos. Os questionários entregues em reuniões de Conselho foram preenchidos na totalidade o que permitiu a análise logo de imediato.

O questionário apresentou a mesma estrutura do pré-questionário, ou seja, estava dividido em três partes.

2.4.Caracterização dos Inquiridos

A maioria das idades dos inquiridos situa-se entre os 30 e os 39 anos (40,2%) e são quase na sua totalidade do sexo feminino (227 professoras). Pode-se constatar mais uma vez que os docentes são maioritariamente mulheres, tal como, acontece nas escolas do país. Em relação à idade encontramos uma faixa etária particularmente jovem, que poderá ter iniciado o seu desempenho profissional nos últimos 10 anos. Estes factos poderão contribuir para uma maior ou menor motivação dependendo dos casos, pois neste momento o nível

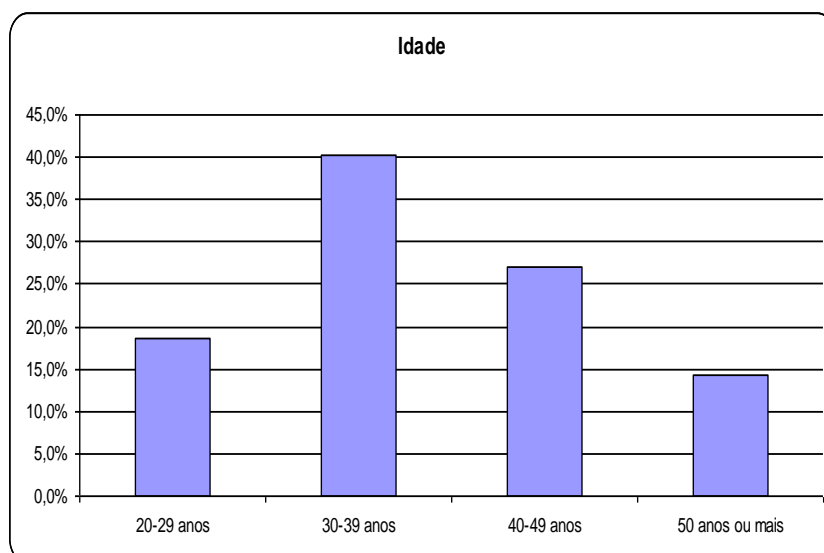
de efectivação é mais demorado, facto esse que não acontecia anteriormente podendo originar algum descontentamento da classe docente.

Estamos perante uma sociedade do conhecimento, em que como afirma Hargreaves (2004) devemos alcançar novas competências e valorizar o trabalho criativo e de colaboração. O ensino está a tornar-se uma profissão de jovens pois os professores das décadas de 60 e 70 estão a reformar-se. Aqueles que hoje entrarão no ensino definirão a profissão e aquilo que poderão realizar com os alunos.

Quadro 3 - Idade

	Nº de Respostas	% de Respostas
20 - 29 anos	48	18,5%
30 - 39 anos	104	40,2%
40 - 49 anos	70	27%
50 ou mais anos	37	14,3%

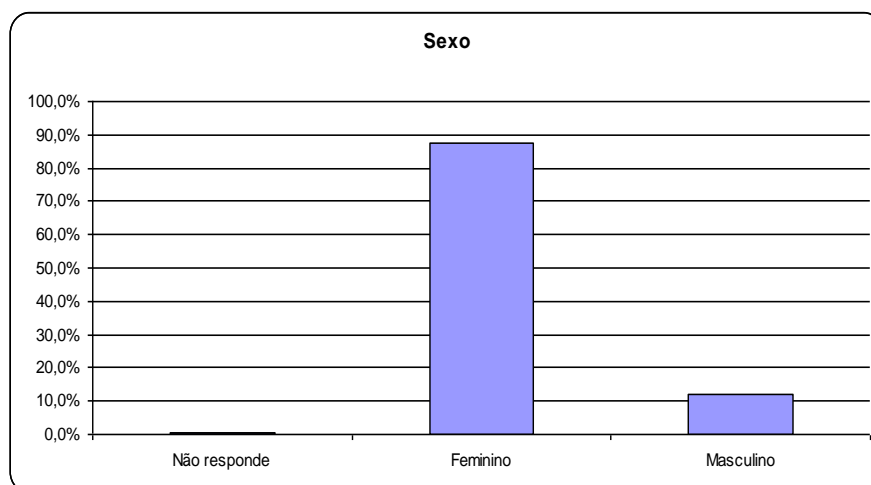
Gráfico 1 - idade



Quadro 4 - Sexo

Sexo	Nº de Respostas	% de Respostas
Masculino	31	12,0%
Feminino	227	87,6%
Não Responde	1	0,4%

Gráfico 2 – variável sexo

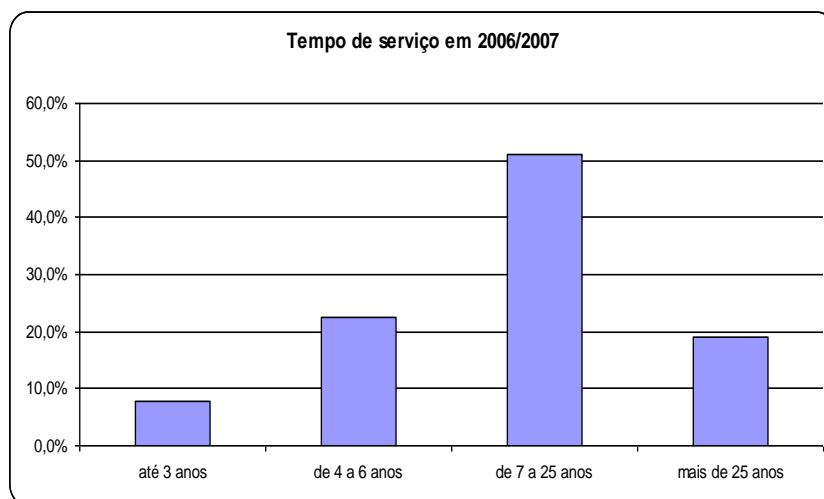


Em relação ao tempo de serviço a maioria dos inquiridos tem entre 7 a 25 anos de experiência, permitindo uma vivência já grande da realidade escolar. Curiosamente regista-se também números relevantes de respondentes com o tempo de serviço entre os 4 a 6 anos (22,4%) e com mais de 25 anos de serviço (18,9%), o que poderá implicar respostas distintas devido ao facto dos docentes mais experientes se poderem diferenciar dos mais novos que terminaram há pouco tempo a sua formação inicial e se tivermos em conta os ciclos de carreira dos professores de Huberman (2000) dos quais passamos a destacar: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afectivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento, poderemos esperar resultados muito divergentes.

Quadro 5 - Tempo de serviço em 2006/2007

Tempo de serviço	Nº de Respostas	% de Respostas
Até 3 anos	20	7,7%
De 4 a 6 anos	58	22,4%
De 7 a 25 anos	132	51%
Mais de 25 anos	49	18,9%

Gráfico 3 – Tempo de serviço

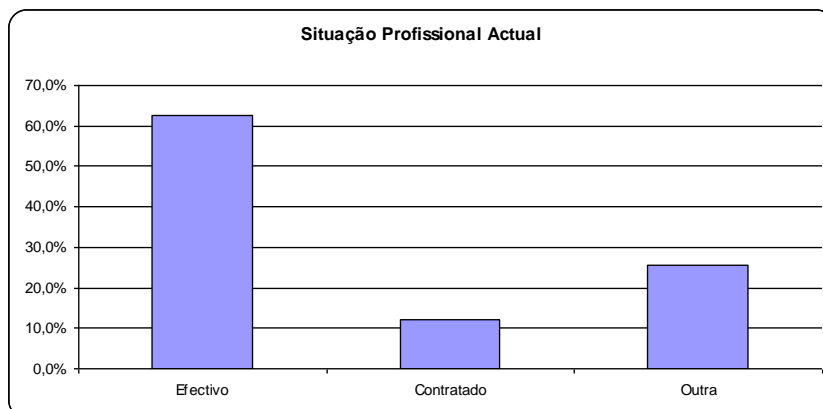


Quanto à situação profissional, existem cerca de 162 inquiridos na situação de efectivos, correspondendo a mais de metade (62,5%) dos respondentes o que pode permitir uma maior motivação devido à estabilidade do emprego. É de salientar que o Concelho de Sintra é bastante populoso o que determinará grande número de professores nessa mesma região, inclusivamente professores efectivos.

Quadro 6 - Situação Profissional

Situação Profissional	Nº de Respostas	% de Respostas
Efectivo	162	62,5%
Contratado	31	12,0%
Outra	66	25,5%

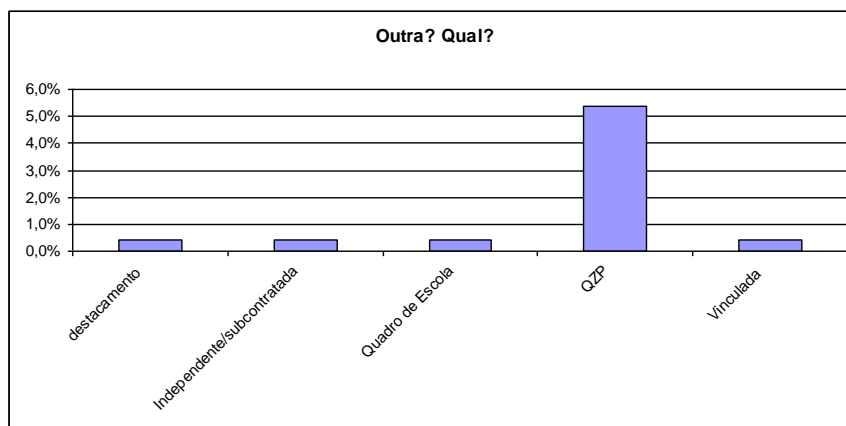
Gráfico 4 – Situação Profissional



Quadro 7 – Outra? Qual?

Outra? Qual?	Nº de Respostas	% de Respostas
Destacamento	1	0,4%
Independente	1	0,4%
Quadro de Escola	1	0,4%
QZP	44	5,4%
Vinculada	1	0,4%

Gráfico 5 – Outra? Qual?

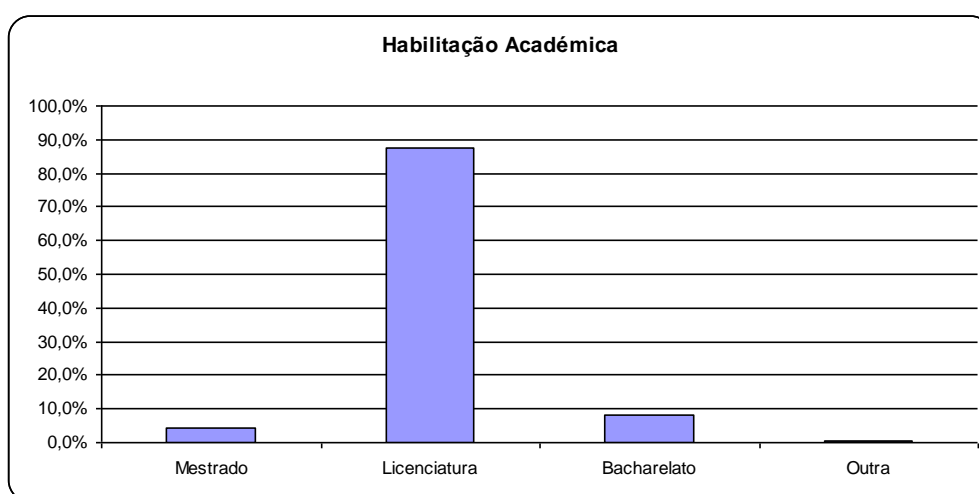


Em relação à habilitação académica, os indagados são maioritariamente Licenciados (87,3%). Devido à idade da maioria dos inquiridos situar-se entre os 30 e os 39 anos é normal que as habilitações sejam de licenciatura, ainda que exista alguma percentagem de docentes noutras faixas etárias, que terão terminado a licenciatura alguns anos mais tarde ao abrigo do complemento de habilitações.

Quadro 8 - Habilitação académica

Habilitação	Nº de Respostas	% de Respostas
Mestrado	11	4,2%
Licenciatura	226	87,3%
Bacharelato	21	8,1%
Outra	1	0,4%

Gráfico 6 – Habilitação Académica



No momento em que foi realizado o questionário existia uma elevada percentagem de inquiridos (64,5%), que não estavam a participar em nenhuma acção de formação.

Quadro 9 - Frequenta actualmente algum curso ou acção de formação?

Respostas	Nº de Respostas	% de Respostas
Sim	92	35,5%
Não	167	64,5%

Em relação aos docentes que responderam afirmativamente segue-se uma lista de acções de formação que nesse momento estavam a realizar:

Quadro 10 – Designação da Acção

Designação da acção	Entidade Organizadora	Total
Matemática	E.S.E. de Lisboa / Ministério da Educação	42
Programa manual do ensino de português	ESE de Lisboa	8
Coordenação, animação e dinamização de projectos TIC nas escolas	APS	5
TIC	Nova Foco	3
Construir um livro	Câmara Municipal de Sintra	3
TIC	PRODEP/ APS	3
Utilização das TIC no processo de ensino - aprendizagem nas nossas escolas	Escola EB1 n.º 3 Cacém - Agrupamento Ribeiro Carvalho	2
Matemática	PRODEP	2
Ciências	IST	2
Mestrado de educação em ciências no 1.º ciclo	Universidade de Aveiro	1
Mestrado em multimédia em educação	Universidade de Aveiro	1
Didáctica da matemática	ESL	1
Mestrado	Universidade do Algarve/ESE Lisboa	1
Ensino especial	ESE Lisboa	1
Mestrado em ciências da educação		1
Mestrado em ciências da educação - variante tecnologias educativas	FMH	1
Pós-graduação em TIC	ISEIT	1
Mestrado em didáctica da matemática	Faculdade de ciências da universidade de Lisboa	1
Técnico superior de higiene saúde e segurança no trabalho	IEFP	1
Programa manual do ensino de português	ESE Lisboa	1
Licenciatura em psicologia	Universidade Lusófona	1
Oficinas de formação para actividades de enriquecimento curricular na área da música - sessões	Escola Superior de Música	1
Mestrado em museologia	Universidade lusófona	1
As áreas curriculares não disciplinares e a gestão flexível do currículo		1
Especialização em dificuldades de linguagem escrita e falada	ESE Lisboa	1
Acção de formação de marionetas	EB Fitaes	1
Doutoramento em ciências da educação	Universidade lusófona e portugalense	1
Arte - psicoterapia	Sociedade Portuguesa de Arte Terapia	1
IFE mestrado	MANZ, UBI	1
Curso de mestrado em ciências da educação "supervisão e orientação pedagógica"	FCUL	1
Curso de iniciação à pedagogia de		1

Embora a maioria dos inquiridos não estivesse a frequentar nenhuma acção no momento em que respondeu ao questionário, cerca de 57% tinham participado em alguma acção nos dois anos anteriores, como o quadro mostra:

Quadro 11 – Participação em acções de formação nos últimos dois anos

	Nº de Respostas	% de Respostas
Sim	147	56,8%
Não	109	42,1%
Não Responde	3	1,2%

Em relação aos docentes que responderam afirmativamente, segue-se uma lista de acções de formação frequentadas e da respectiva entidade organizadora.

Quadro 12 – Designação da acção

Designação da Acção	Entidade Organizadora	Total
Programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º ciclo	ESE de Lisboa /Ministério da Educação	53
Programa manual do ensino de português	ESE Lisboa	9
Utilização pedagógica da Internet	ICE-CPDF	8
Utilização das TIC no processo de ensino -aprendizagem	PRODEP	6
TIC	Agrupamento E. Lapiás	6
Vamos brincar aos materiais	PRODEP	6
Formação em literatura para a infância	ESE Lisboa	5
Gestão e organização de bibliotecas escolares	Centro de Formação Contínua de Sintra	4
TIC - uso do linux na construção de materiais didácticos	Nova Foco/ SPGL	4
Estratégias de aprendizagem das ciências da natureza	APS	4
Primeiros socorros	APS	3
Encontros pedagógicos	Gailivro	3
Inglês no 1.º ciclo	DGIDC	3
Ciência e tecnologia: a energia e o ambiente	Câmara Municipal de Sintra/ESE Lisboa	2
Movimento da escola moderna	Centro de Formação Ágora	2
Dislexia	ECAE	2
Construção e publicação de sites (front	Centro de Formação da Associação de	2

page	Escolas	
Hiperactividade e défice de atenção	ECAE CHFF	2
Apresentação de manuais escolares	Areal	2
Curso de treinadores futsal para cegos e goalball	FMH	2
Deficiência nível II	APS	2
Excel	Nova Foco	2
Síndrome de asperger	ECAE	2
Vamos fazer ciência	Centro de formação da associação dos professores de Sintra	2
Pós-graduação em ensino especial	universidade lusófona	2
Ciência divertida	Agrupamento Vertical de Cinfães	2
Expressão plástica no 1.º ciclo	SPLIU	2
Língua portuguesa	PRODEP	2
Oficina de escrita	ESE Lisboa	2
Ensino experimental de ciências	APS	2
Complemento de formação científico - pedagógica para professores do 1.º ciclo	ISCE	2
Desenvolver educando/computador	ICE	2
Intervenção precoce	ECAE	2
Dança com história	APS	2
Ação experimental	APS	2
Expressão dramática	Câmara Municipal de Sintra	2
Língua portuguesa	APS	2
Coordenação e dinamização de projecto TIC nas escolas	PRODEP	2
Laboratórios de ciências 1.º ciclo	Nova Foco	2
Utilização das TIC no processo de ensino -aprendizagem	Centro de Formação do Sind. Dem. Prof. GL	2
TIC	Instituto Piaget	1
Formação de matemática	Ministério da Educação	1
Ansiedade na escola	SPLEU	1
Matemática	ESE Lisboa	1
Cerâmica	CFID	1
Crianças em risco	Agrupamento	1
Necessidades educativas especiais - centro de formação da	Amadora	1
Fitness	MANZ	1
Área de língua portuguesa	Nova Foco	1
Organização e gestão escolar	Universidade do Minho	1
Vamos fazer ciência	APS	1
Oficina de matemática	Escola de Mem Martins	1
1.º ano de mestrado	FCUL	1
Actividades extra-curriculares	OMLA	1
Licenciatura	FMH	1
Ensino da língua inglesa 1.º ciclo	APPI	1
Aulas de enriquecimento curricular	OMLA	1
Ensino do inglês	AES	1
Complementos de formação	IPG	1
Parte escolar de mestrado em educação - didáctica da matemática no 1.º ciclo e educação de infância - dissertação de mestrado	FCUL + ESE Lisboa	1
Alimentação saudável	CREATIS	1
Ciência	CEFAE	1
Aprendizagem da língua inglesa de	APS	1

uma forma lúdica		
Ensino do português e educação linguística em contexto multilingue e multicultural	Centro de Formação da APEDI	1
Organização e gestão na sala de aula	R3	1
Matemática	ESE Porto	1
Educação sexual na escola	APF	1
PHDA	Centro de Formação do Cacém	1
Criação de páginas web		1
Informática	Agrupamento	1
Laboratório de ciências no 1.º ciclo		1
Literacia da informação - a biblioteca parceira do professor	Centro de formação da associação dos professores de Sintra	1
Perturbações - autismo/asperger	ESCA	1
Português - língua não materna	PRODEP - ME África do Sul	1
Diferentes tipos de textos, diferentes tipos de abordagem	ESE Lisboa	1
Gestão do currículo no meio local	APS	1
O estudo acompanhado	Nova Foco	1
Especialização em ensino especial	ULRICH	1
Somos crianças	CMS	1
Direitos humanos: formação cívica	Nova Foco	1
Pós-graduação em educação intercultural	FPCE-UL	1
1 metodologia e didáctica da matemática	ESE João de Deus	1
Ciências da educação	Universidade de Lisboa	1
Dislexia e práticas pedagógicas	Formação interna na escola	1
Formação play gym-cat III	Federação de Ginástica de Portugal	1
Actividades audit. e método flauta	EB1 Aqualva 1	1
O estudo acompanhado	Nova Foco	1

Capítulo V – Análise e interpretação dos resultados

1. Motivação para a frequência de acções de formação contínua

Na terceira parte do questionário, os inquiridos pronunciaram-se acerca da sua motivação para a escolha das acções de formação contínua. Pedia-se que identificassem quais os três aspectos mais importantes quando optam por uma acção de formação.

Quadro 13 - Aspectos mais importantes para a opção de uma acção de formação

Opinião	Nº de Escolhas			Nº total de respostas	% Total de Respostas
b) Gosto de me actualizar com os novos conhecimentos	99	55	21	175	67,5%
e) Contribuem para a minha aprendizagem	48	60	33	141	54,4%
g) Ajudam a melhorar o trabalho com os alunos	35	39	47	121	46,7%
d) Obtenho créditos para a progressão na carreira	20	25	36	81	31,3%
i) Favorecem a troca de experiências com colegas	3	19	50	74	27,8%
a) As acções têm temas interessantes	39	16	8	63	24,4%
h) Suprimem lacunas da Formação Inicial	5	13	20	38	14,6%
f) Colmatam lacunas do trabalho na sala de aula	5	16	13	34	13,1%
j) Usam técnicas inovadoras	4	12	8	24	9,2%
c) Revejo colegas e amigos	1	3	18	22	8,5%
k) o formador é competente	0	1	4	5	1,9%

Para a maioria dos inquiridos, a primeira escolha recaiu sobre o item “Frequento acções de formação contínua porque, gosto de actualizar – me com os novos conhecimentos” seguida do item “Contribuem para a minha aprendizagem.

A partir destes resultados podemos concluir que existe uma forte escolha centrada no eu, enquanto sujeito e pessoa que escolhe a acção para aquisição de conhecimentos, sem que se estabeleça uma relação nem com os alunos nem com o desempenho profissional.

O item “ Ajudam a melhorar o trabalho com os alunos” assume o terceiro lugar na escolha dos inquiridos, notando-se no entanto que não é escolhido pela maioria, como tinham sido os itens anteriores.

Com níveis de escolha um pouco inferiores, encontram-se os itens relacionados com a obtenção de créditos, com a troca de experiências com os colegas e com os temas das acções serem interessantes.

Os itens relacionados com a supressão de lacunas do trabalho na sala de aula com 14,6% e de lacunas da formação inicial com 13,1 % parecem não ter grande relevância, provavelmente porque os docentes inquiridos não sentem lacunas, ou por existir neste grupo um número significativo de docentes com pouco tempo de experiência profissional e que ainda não tenham sentido quaisquer tipo de lacunas associadas à formação inicial.

Em última posição, as escolhas mais fracas referem-se às acções terem técnicas inovadoras (com 9,25%), permitirem rever colegas (8,5%) e à competência do formador (1,9%). Estes itens não são relevantes para a escolha de uma acção de formação para a grande maioria. As técnicas inovadoras das acções terão possivelmente pouca relevância devido ao facto de não serem conhecidos no momento em que a escolha da acção tem lugar ou por uma grande maioria de formadores utilizar em demasia a teoria e muito pouco a prática, esquecendo-se que os próprios formandos também são formadores. (Silva, 1995)

Nessa situação, a expectativa de encontrar técnicas de formação inovadoras seria, logo à partida, fraca.

2. Efeitos da formação contínua para os inquiridos

Com a questão 11 pretendia-se obter dados sobre os efeitos que a formação contínua tem tido ao longo do percurso profissional dos docentes. Optou-se por dividir os quadros em respostas concordantes, discordantes e neutras para que a leitura e a interpretação fossem mais fáceis.

Quadro 14 - Efeitos da Formação Contínua – Percentagem de Respostas Concordantes

A formação contínua	% de Respostas		
	Concordo plenamente/ Concordo		% Total de Respostas
h)...promove a inovação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula	20,5%	65,3%	85,8%
b)...procura resolver problemas da prática profissional	10%	72,2%	82,2%
g)...ajuda os docentes na definição de objectivos de aprendizagem e de competências dos alunos	4,6%	64,9%	69,5%
c) ...contribui para a motivação dos professores	6,6%	58,7%	65,3%
d)...colabora na tentativa de melhorar as formas de avaliação dos alunos	1,2%	61,8%	63%
e)...tem influência positiva na resolução dos problemas de insucesso escolar	5,4%	48,6%	54%
a)...tem conseguido combater o individualismo dos professores	1,5%	47,1%	48,6%
f)...promove a resolução de problemas relacionados com a indisciplina	0,8%	29,7%	30,5%

Perante a análise do quadro poderemos dividir as diferentes opiniões em três grandes grupos. Mais de 80% dos inquiridos concorda que a formação contínua promove novas técnicas de ensino aprendizagem na sala de aula, assim como, procura resolver problemas da prática profissional. Para essa maioria dos inquiridos as acções de formação têm realmente um papel importante na vida da escola. Isto leva-nos a concluir que a formação contínua para os docentes inquiridos ocupa uma posição privilegiada na transformação das condições escolares de ensino e de aprendizagem.

Um segundo grupo, entre 50 e 70% dos inquiridos pensa que a formação contínua ajuda o professor a definir objectivos e competências dos alunos, contribui para a motivação dos professores, melhora as formas de avaliação dos alunos e tem influencia na resolução de problemas da escola. Uma maioria de inquiridos valoriza o papel da formação contínua para a motivação docente, que é o tema central deste estudo.

Num terceiro grupo, com menos de 50% de respostas estão os inquiridos que pensam que a formação contínua combate o individualismo e ajuda à resolução de problemas relacionados com a indisciplina. Os inquiridos não consideram que as acções de formação colmatem os problemas de insucesso e de indisciplina, provavelmente porque a formação contínua que realizaram não se reportou a esses mesmos problemas.

Em relação aos problemas de indisciplina e de insucesso, Amado e Freire (2002) afirmam que “não há respostas – tipo nem receitas para lidar com a indisciplina. Cada caso é um caso e o professor terá que procurar em cada situação mobilizar a sua capacidade de diagnóstico, o seu bom senso, (...) no sentido de encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se defronta”

As escolas não são iguais. É neste campo que as acções de formação terão de actuar mais fortemente mas nunca esquecendo que as escolas e comunidades são diferentes umas das outras.

Como declara Gimeno Sacristán (1988) e Peres (1999), não podemos esperar da formação contínua respostas mágicas ou receitas para os problemas do quotidiano existindo algumas dificuldades em dar resposta à multiplicidade de tarefas com que os professores são confrontados diariamente. É necessário compreender a importância da formação contínua para que esta seja relevante no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, melhorando as práticas educativas e aperfeiçoando o sistema educativo.

Como refere Edgar Morin (2002), ser professor hoje é uma tarefa bem difícil, mas proveitosa. A formação contínua deve ajudar o professor a ser melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes.

Os programas de formação devem ser uma ajuda na vida dos professores e não mais uma tarefa ou mais um aborrecimento. Devem ajudar em duas dimensões: a pensar e a organizar o trabalho escolar. Os problemas que a escola enfrenta só podem ser resolvidos de forma colectiva, com pessoas que se interessem verdadeiramente pela situação e que em conjunto reflectam e encontrem soluções.

Efeitos da Formação Contínua – Respostas Discordantes

No quadro abaixo indicado, encontramos as opiniões discordantes quanto a efeitos da formação contínua manifestados pelos inquiridos.

Quadro 15 – Discordância quanto a Efeitos da Formação Contínua

A formação contínua	% de Respostas		
	Discordo/ Discordo Totalmente		% Total de Respostas
f)...promove a resolução de problemas relacionados com a indisciplina	20,8%	2,7%	23.5%
a) tem conseguido combater o individualismo dos professores	18,1%	1,9%	20%
c) contribui para a motivação	9,3%	1,2%	10,8%

dos professores			
e)...tem influência positiva na resolução dos problemas de insucesso escolar	7,7%	0%	7,7%
d)...colabora na tentativa de melhorar as formas de avaliação dos alunos	6,9%	0,4%	7,3%
g)...ajuda os docentes na definição de objectivos de aprendizagem e de competências dos alunos	5,8%	0%	5,8%
b) procura resolver problemas da prática profissional	3,1%	0%	3,1%
h)...promove a inovação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula	2,3%	0%	2,3%

O primeiro dado a assinalar é que 23,5% dos inquiridos discordam de que a formação contínua ajuda a resolver problemas relacionados com a indisciplina e 20% não pensam que ela tenha conseguido combater o individualismo dos professores.

Cerca de 10% dos inquiridos pensa que a formação contínua não contribui para a Motivação. Esta escolha indica que existe um pequeno número de docentes que poderão encontrar-se desmotivados com a profissão, e para quem a formação contínua não é uma ajuda.

Abaixo de 10% estiveram os inquiridos que discordaram de que a formação contínua ajude a resolver problemas de insucesso escolar, de avaliação dos alunos e de definição de objectivos de aprendizagem. Para estes poucos inquiridos a formação contínua não tem minorado esses problemas. É de salientar que este questionário foi entregue na área do concelho de Sintra e que na sua periferia existem escolas bastante problemáticas quanto ao sucesso escolar e à indisciplina dos alunos. Situações que infelizmente são difíceis de contornar, embora exista uma grande força de vontade por parte da comunidade educativa.

(Não esquecer que neste item os inquiridos não estavam a falar de si próprios mas dos professores em geral)

Apenas uma pequena percentagem (3 %) considera que a formação contínua não apresenta soluções para os problemas da prática profissional nem promove a inovação dos processos de ensino aprendizagem.

Efeitos da formação contínua – indecisão

Relativamente a alguns itens, parte dos inquiridos mostraram-se indecisos, ou seja, não foram capazes de concordar com eles nem de discordar.

Quadro 16 - Efeitos da formação contínua – Respostas neutras

A formação contínua	Não concordo nem discordo
f)...promove a resolução de problemas relacionados com a indisciplina	44%
e)...tem influência positiva na resolução dos problemas de insucesso escolar	37,1%
a)...tem conseguido combater o individualismo dos professores	29%
d)...colabora na tentativa de melhorar as formas de avaliação dos alunos	28,6%
c) ...contribui para a motivação dos professores	23,9%
g)...ajuda os docentes na definição de objectivos de aprendizagem e de competências dos alunos	22,8%
b)...procura resolver problemas da prática profissional	13,9%
h)...promove a inovação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula	11,2%

Analisando o quadro conclui-se que o item “a formação contínua promove a resolução de problemas relacionados com a indisciplina” foi aquele em relação ao qual um maior numero de inquiridos (44%) não foi capaz de ter opinião.

Com 37,1%, segue-se o item “a formação contínua tem influência positiva na resolução dos problemas de insucesso escolar”

3. Factores de Motivação Profissional

Com a última questão do questionário pretendia-se conhecer quais eram os principais factores de motivação profissional para os inquiridos, para se perceber qual o valor relativo que atribuíam à formação contínua.

Quadro 17 – Motivação dos docentes – Ordenação dos Factores de Motivação do mais importante para o menos importante

Factores de motivação	Motiva muito	Motiva	Nº Total de Respostas	% Total de Respostas
b) Sucesso dos Alunos	131	119	250	96,5%
q) Realização pessoal	140	105	245	94,6%
m) Relação com os alunos	125	113	238	91,9%
p) Inovação Pedagógica	82	146	228	88%
c.1) Novas Tecnologias	80	146	226	87,2%
u) Relacionamento com os professores	87	139	226	87,2%
i) Colaboração com os colegas	94	130	224	86,5%
f.1) Interesse dos alunos	94	112	206	79,5%
n) Colaboração com os pais	53	149	202	78%
x) Resolução de problemas pedagógicos	30	168	198	76,4%
g) Formação Contínua	29	165	194	74,9%
o) Projecto Educativo da Escola	22	167	189	73%
b.1) Avaliação dos alunos	23	162	185	71,4%
j) Relação com os dirigentes da escola	60	124	184	71,1%
s) Projecto Curricular de Turma	36	145	181	69,9%
r) Organização do currículo	32	147	179	69,1%
t) Localização Geográfica da Escola	44	135	179	69,1%
f) Autonomia	32	146	178	68,7%
d) Formação Inicial	28	145	173	66,8%
a.1) Projecto Curricular de Escola	15	146	161	62,1%
j.1) Progressão na carreira	53	96	149	57,5%
h) Recursos da Escola	35	105	140	54%
a) Remuneração	27	96	123	47,5%
z) Participação na gestão da escola	16	103	119	46%
c) Reconhecimento Social	25	88	113	43,7%
g.1) Multiplicidade de papéis do professor	27	80	107	41,3%
e) Horário de Trabalho	18	80	98	37,8%
l) Insucesso dos alunos	19	73	92	35,5%
d.1) Mudança do sistema de ensino/Reforma do Sistema Educativo	19	72	91	35,1%
v) Indisciplina dos alunos	7	51	58	22,4%

e.1) Concursos docentes	5	38	43	16,6%
h.1) Mudança de estabelecimento de ensino	1	28	29	11,2%
i.1) Feminização do corpo docente	4	11	15	5,7%
l.1) Não ter trabalho lectivo atribuído	2	12	14	5,4%

Observando o quadro de escolhas acima transcrito, verifica-se que os factores motivadores mais fortes são os relacionados com o sucesso dos alunos, a realização pessoal e a relação com os alunos.

Os factores consideram ficar motivados quando os alunos alcançam bons resultados, assim como se sentem francamente motivados por conseguirem alcançar a realização pessoal e por se relacionarem com os alunos.

Estes factores foram estudados na década de 90 por vários autores, nomeadamente Cordeiro Alves (1991) que investigou sobre a satisfação e insatisfação dos docentes, alcançando nessa época resultados semelhantes a esta investigação. Queremos com isto dizer que o factor pedagógico, relacional e social, analisados pelo professor Cordeiro Alves continuam a ser os mais importantes para a satisfação (ou insatisfação) dos professores.

no êxito encontra o professor a compensação e mesmo justificação do seu trabalho, traduzidos num natural jubilo e satisfação (Alves, 1991)

Podemos verificar que os factores associados à inovação tecnológica e às novas tecnologias têm a adesão de respectivamente 88,1% e 87,3% dos respondentes. Os alunos não apresentam os mesmos conhecimentos de há algumas décadas atrás, a Internet e a televisão aparecem como meios de informação utilizado por todos. Os professores constataam cada vez mais que os simples recursos escolares (livro, quadro e giz) estão a ficar desactualizados. O aparecimento das novas tecnologias nas escolas vem “inovar” o ensino com novas ideias e novos meios de trabalho que muito agradam ao aluno e também ao professor. O que contraria uma ideia muito espalhada de que os professores são avessos à mudança.

Cerca de 87% dos inquiridos consideram que o relacionamento com os outros professores e a colaboração com os colegas contribuem para a sua motivação. O que contraria a ideia de que a maioria dos professores é individualista.

Com um valor percentual na ordem dos 75% encontram-se os factores relacionados com o “interesse dos alunos”, a “colaboração com os pais”, a “resolução de problemas pedagógicos” e a “formação contínua”. Para a maioria dos inquiridos e tendo em conta o objectivo do nosso trabalho que tem como foco principal a investigação sobre os contributos da formação contínua para a motivação dos docentes, verificamos que para a maioria dos inquiridos (74,9%) a formação contínua, contribui para a motivação dos professores. Este dado vem contrariar a ideia de que os professores apenas participam em acções de formação porque são “obrigados” nomeadamente, para a obtenção de créditos para a mudança de escalão.

Os professores inquiridos consideram que a existência dos projectos educativos, o trabalho de avaliação dos alunos e a relação com os dirigentes da escola contribuem para a sua motivação. (70% de respostas)

Abaixo dos 70%, estão os factores relacionados com o projecto curricular de turma, a localização geográfica, a organização do currículo, a autonomia, a formação inicial e o projecto curricular de escola. Estes poderão contribuir para uma menor motivação por parte dos docentes devido à constante mudança de nomes e conteúdos curriculares, às inúmeras adaptações de novos projectos, à infundável burocracia da qual o docente fará eternamente parte, como também da multiplicidade de papéis que lhe são atribuídos.

Os últimos factores referidos pela maioria dos inquiridos são a progressão na carreira e os recursos da escola. Mas aqui só pouco mais de metade dos inquiridos concorda, pelo que talvez se possa admitir que, para muitos, as mudanças na carreira e os entraves recentes à progressão, bem como, a escassez de recursos nas escolas onde trabalham os tenham levado a discordar ou a ficar indecisos.

De seguida inserimos o quadro referente aos factores mais importantes de desmotivação onde poderemos fazer algumas ilações:

Só três factores são considerados desmotivadores pela maioria dos inquiridos (mais de 50% das respostas) “não ter trabalho atribuído”, “indisciplina dos alunos” e a “mudança de estabelecimento de ensino”.

Quadro 18 - Motivação dos docentes – Ordenação dos Factores de Desmotivação do mais importante para o menos importante

Factores de desmotivação	Desmotiva	Desmotiva muito	Nº Total de Respostas	% Total de Respostas
l.1) Não ter trabalho lectivo atribuído	91	76	167	64,4%
v) Indisciplina dos alunos	100	61	161	62,2%
h.1) Mudança de estabelecimento de ensino	84	48	132	50,9%
l) Insucesso dos alunos	84	38	122	47,1%
e.1) Concursos docentes	72	50	122	47,1%
d.1) Mudança do sistema de ensino/Reforma do Sistema Educacional	56	30	86	33,2%
g.1) Multiplicidade de papéis do professor	63	20	83	32%
j.1) Progressão na carreira	46	26	72	27,8%
i.1) Feminização do corpo docente	34	17	51	19,7%
h) Recursos da Escola	39	7	46	17,8%
a) Remuneração	20	9	29	11,2%
f.1) Interesse dos alunos	24	5	29	11,2%
p) Inovação pedagógica	28	0	28	10,8%
c) Reconhecimento Social	16	7	23	8,9%
e) Horário de Trabalho	15	1	16	6,2%
x) Resolução de problemas pedagógicos	10	1	11	4,3%
a.1) Projecto Curricular de Escola	7	2	9	3,5%
f) Autonomia	9	0	9	3,5%
s) Projecto Curricular de Turma	6	2	8	3,1%
t) Localização Geográfica da Escola	4	4	8	3,1%
d) Formação Inicial	6	1	7	2,7%
n) Colaboração com os pais	6	1	7	2,7%
b.1) Avaliação dos alunos	7	0	7	2,7%
j) Relação com os dirigentes da	5	0	5	1,9%

escola				
z) Participação na gestão da escola	3	2	5	1,9%
r) Organização do currículo	3	1	4	1,6%
i) Colaboração com os colegas	4	0	4	1,6%
m) Relação com os alunos	3	0	3	1,2%
c.1) Novas Tecnologias	3	0	3	1,2%
o) Projecto Educativo da Escola	3	0	3	1,2%
b) Sucesso dos Alunos	2	0	2	0,8%
q) Realização pessoal	1		1	0,4%
u) Relacionamento com os professores	1	0	1	0,4%
g) Formação Contínua	1	0	1	0,4%

Podemos inferir que, para os professores indagados, os factores de desmotivação são em menor número que os de motivação e aparecem com um nível de escolhas mais baixo (entre 65% e 50%).

Salienta-se também a importância dos factores “insucesso dos alunos” e “concursos docentes” que representam as opiniões de 47,1% do total dos inquiridos.

Na ordem dos 30% de respostas aparecem os factores da “mudança do sistema de ensino” e a “multiplicidade de papéis do professor”. Com um nível um pouco inferior (entre os 11% e os 27%) estão os factores “progressão na carreira”, “feminização do corpo docente”, “recursos da escola”, “remuneração” e “interesse dos alunos”. Para a maioria dos inquiridos estes factores não representam uma desmotivação considerável.

Segundo esta investigação podemos fazer referência aos factores de mal-estar docente referidos por Esteve (1999). Distinguiu três factores de primeira ordem relacionados com contexto interno de trabalho na sala de aula, ou seja, os factores que diariamente nos confrontamos e que sentimos.

- (1) Escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho;
- (2) Mudanças nas relações professor – aluno;
- (3) Fragmentação do trabalho do professor;

Especificou também nove factores, designados como factores de segunda ordem referentes ao contexto social do desempenho do professor e encontram-se mais distantes da realidade do quotidiano da sala de aula:

- (1) Aumento das exigências em relação ao professor;
- (2) Inibição educativa de outros agentes de socialização;
- (3) Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
- (4) Ruptura do consenso social sobre a educação;
- (5) Aumento das contradições no exercício da docência;
- (6) Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo;
- (7) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
- (8) Menor valorização social do professor;
- (9) Mudança de conteúdos curriculares;

Segundo o nosso estudo verificamos que os factores de primeira ordem têm uma maior importância para os inquiridos do que os factores de segunda ordem. Os factores relacionados com o sucesso dos alunos, realização pessoal e relação com os alunos são factores de motivação para a maioria dos inquiridos e segundo Esteve relacionam-se com os factores de primeira ordem. Os factores de segunda ordem para os inquiridos são menos motivadores, ocupam uma menor importância na motivação dos professores inquiridos.

Factores de motivação: inquiridos indecisos

Quadro 19- Motivação dos docentes: posicionamentos neutros face aos factores apresentados

Factores de motivação	Não motiva nem desmotiva	
	Nº Total	% Total
i.1) Feminização do corpo docente	183	70,7%
e) Horário de Trabalho	136	52,5%
c) Reconhecimento Social	118	45,6%
z) Participação na gestão da escola	116	44,8%
a) Remuneração	102	39,4%
h.1) Mudança de estabelecimento de ensino	87	33,6%
e.1) Concursos docentes	83	32%

a.1) Projecto Curricular de Escola	82	31,7%
d) Formação Inicial	70	27%
l.1) Não ter trabalho lectivo atribuído	69	26,6%
t) Localização Geográfica da Escola	68	26,3%
r) Organização do currículo	68	26,2%
j) Relação com os dirigentes da escola	66	25,5%
s) Projecto Curricular de Turma	65	25,1%
d.1) Mudança do sistema de ensino/Reforma do Sistema Educacional	65	25,1%
f) Autonomia	63	24,3%
g.1) Multiplicidade de papéis do professor	63	24,3%
h) Recursos da Escola	62	24%
o) Projecto Educativo da Escola	62	23,9%
g) Formação Contínua	59	22,8%
b.1) Avaliação dos alunos	58	22,4%
n) Colaboração com os pais	44	17%
x) Resolução de problemas pedagógicos	41	15,8%
l) Insucesso dos alunos	36	13,9%
v) Indisciplina dos alunos	32	12,4%
j.1) Progressão na carreira	31	12%
p) Inovação Pedagógica	28	10,8%
i) Colaboração com os colegas	27	10,4%
u) Relacionamento com os professores	24	9,3%
c.1) Novas Tecnologias	23	8,9%
f.1) Interesse dos alunos	17	6,6%
m) Relação com os alunos	14	5,4%
q) Realização pessoal	9	3,5%
b) Sucesso dos Alunos	6	2,3%

A maioria dos inquiridos está indecisa sobre se a feminização do corpo docente é factor de motivação ou de desmotivação para si. A mesma indecisão ocorre em relação ao horário de trabalho, obtendo também um número de respostas neutras. Também há um número relevante de indecisos em relação aos factores “reconhecimento social”, “participação na gestão da escola” e “remuneração”.

Quadro 20 - Respostas dos inquiridos que não Respondem

Factores de motivação	Não Respondem	
	Nº total	% Total
d.1) Mudança do sistema de ensino/Reforma do Sistema Educacional	17	6,6%
h.1) Mudança de estabelecimento de ensino (concurso docente)	11	4,4%
e.1) Multiplicidade de exigências	11	4,4%
h) Recursos da Escola	11	4,2%
i.1) Feminização do corpo docente	10	3,9%
b.1) Avaliação dos alunos	9	3,5%
x) Resolução de problemas pedagógicos	9	3,5%
z) Participação na gestão da escola	9	3,5%
d) Formação Inicial	9	3,5%
e) Horário de Trabalho	9	3,5%
f) Autonomia	9	3,5%
l.1) Não ter trabalho lectivo atribuído	9	3,5%
l) Insucesso dos alunos	9	3,5%
u) Relacionamento com os professores	8	3,1%
v) Indisciplina dos alunos	8	3,1%
r) Organização do curricular	8	3,1%
a.1) Projecto Curricular de Escola	7	2,7%
c.1) Novas Tecnologias	7	2,7%
j.1) Progressão na carreira	7	2,7%
f.1) Interesse dos alunos	7	2,7%
n) Colaboração com os pais	6	2,3%
g.1) Multiplicidade de papéis do professor	6	2,3%
s) Projecto Curricular de Turma	5	1,9%
a) Remuneração	5	1,9%
o) Projecto Educativo da Escola	5	1,9%
c) Reconhecimento Social	5	1,9%
g) Formação Contínua	5	1,9%
i) Colaboração com os colegas	4	1,5%
j) Relação com os dirigentes da escola	4	1,5%
m) Relação com os alunos	4	1,5%
q) Realização pessoal	4	1,5%
t) Localização Geográfica da Escola	4	1,5%
p) Inovação Pedagógica	3	1,2%
b) Sucesso dos Alunos	1	0,4%

Este quadro refere-se apenas aos inquiridos que não conseguiram responder às questões ou não tiveram atenção em assinalar a resposta adequadamente. O número de não respondentes é extremamente reduzido não sendo possível retirar nenhuma conclusão.

Conclusões

Com o presente estudo pretendeu-se investigar o contributo da formação contínua para a motivação dos professores do 1º ciclo de uma dada área geográfica. A escolha problemática da Formação Contínua como um dos possíveis factores de motivação profissional justifica-se pela importância da formação ao longo da carreira docente e pelo facto desta dever contribuir para a promoção de um ensino mais produtivo, atingindo os alunos um maior sucesso educativo e como tal, promovendo a motivação e a satisfação profissional do professor.

Tivemos como objectivos: identificar algumas representações dos inquiridos acerca das motivações profissionais, situando entre elas o valor relativo da formação; indagar se a formação contínua é um factor possível de motivação profissional e delinear um quadro interpretativo sobre a opinião dos professores acerca da Formação Contínua. Para tal, definiram-se quatro questões de investigação: (i) A formação contínua tem influência sobre a motivação para a profissão? (ii) Será que a formação contínua tem procurado resolver problemas da prática profissional? (iii) Quais os principais factores motivacionais associados ao desempenho da profissão docente? (iv) Qual o valor relativo da formação contínua entre os factores que podem influenciar a motivação?

Tentou-se responder às questões deste estudo procurando verificar se a formação contínua contribui para a motivação docente.

Em relação a essa intenção, os dados que recolhemos com o questionário permitem-nos afirmar que, em relação às acções de formação, os inquiridos escolheram-nas visando a actualização em novos conhecimentos e a contribuição para a sua aprendizagem. A opção menos escolhida foi o item “o formador é competente” concluindo que os professores inquiridos não optam pelas acções de formação segundo os formadores mas sim segundo o tema das acções, ou a atribuição de créditos. Salienta-se ainda que cerca de 42% dos inquiridos não participou em acções de formação nos últimos dois anos.

Em relação aos efeitos da formação contínua destacam-se as opiniões que ela promove a inovação dos processos de ensino aprendizagem e contribui para a resolução de problemas da prática profissional (com mais de 80% de respostas concordantes). Para os inquiridos a formação contínua tem contribuído para a inovação e resolução dos problemas da prática profissional. Contrariamente, segundo a maioria dos inquiridos, a formação contínua não ajuda a resolver os problemas relacionados com a indisciplina (só 30,5% concordam que tenha esse efeito).

Através desta análise podemos concluir que os professores inquiridos assumem a formação contínua como útil para a resolução dos seus problemas profissionais e pedagógicos. Infere-se também que uma minoria dos inquiridos (10%) não atribui uma grande relevância aos aspectos propostos no questionário sobre os efeitos da formação contínua.

Verificámos que os inquiridos atribuem aos factores “sucesso dos alunos”, “realização pessoal” e “relação com os alunos” os maiores valores para a sua motivação. Contrariamente, como factores de desmotivação, aparecem o não ter trabalho atribuído, a indisciplina dos alunos e a mudança de estabelecimento de ensino que ocupam a maior percentagem de respostas.

A partir dos resultados encontrados constatámos que a maioria dos professores inquiridos - Professores do 1º ciclo da área do concelho de Sintra apresentam um nível de motivação elevado em relação com os factores apresentados no questionário, sendo essa motivação sustentada por factores essencialmente pedagógicos.

Os professores demonstram maior motivação quando sentem que os alunos compreenderam a informação e demonstram interesse pelas áreas curriculares, desmotivando-se quando verificam que o tempo dedicado à docência não é valorizado pelos alunos nem pela comunidade onde estão inseridos (pais, professores, ministérios da educação, opinião pública).

Isto vem confirmar outros dados que referem que quando os alunos estão motivados, os professores tornam-se profissionalmente mais motivados, trabalhando com o objectivo de proporcionar aos alunos experiências educacionais relevantes. (Spaulding, 1992)

Sobre as perguntas de pesquisa a que nos havíamos proposto responder, a primeira delas era: “ A formação contínua tem influência sobre a motivação para a profissão?” Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que segundo a maioria dos inquiridos (65,3%) a formação contínua tem influenciado positivamente a motivação dos docentes. Apenas 10,8% dos professores inquiridos se manifestaram contra essa ideia e 23,9 % mostraram-se indecisos.

A segunda pergunta de pesquisa era: “Será que a formação contínua tem procurado resolver problemas da prática profissional?” Verificámos que a formação contínua contribui significativamente para resolver problemas da prática profissional. Na opinião da maioria dos inquiridos (82,2%) a formação contínua tem procurado resolver os problemas da prática profissional assumindo que a formação contínua é um elemento essencial para a resolução de problemas.

Este fenómeno vem contrapor-se a algumas investigações em que se afirma que a formação contínua não tem efeitos na prática profissional. Cauterman, Demailly, Suffys, Bliez-Sullerot (1999) afirmam que

La formation continue ne vise pas, pour la plus grand partie des stages, l'acquisition de nouveaux savoirs théoriques ou techniques (...) La formation continue des enseignants est beaucoup plus qu'un transfert d'informations et de savoir-faire, c'est fondamentalement une entreprise de persuasion, de conversion. Cet aspect est bien sûr présent dans toutes les formations continues

Na nossa investigação, os inquiridos assumem que a formação contínua os influencia motivando-os positivamente (opinião de mais de metade dos inquiridos).

A Formação Contínua tem-se transformado num instrumento muito importante na prática profissional dos docentes, contrariamente com o que se passava há

alguns anos atrás quando os docentes apenas frequentavam acções de formação para obter créditos, esquecendo os aspectos que deveriam ser tidos em primeiro lugar, como o conteúdo, a aplicabilidade e a relação com a prática, que essa mesma formação possui. (Nunes, 1996, cit. por Martins, 2006)

Isso também se pode ver em outros efeitos da formação contínua referidos por mais de metade dos inquiridos: a inovação dos processos de ensino - aprendizagem em sala de aula (85,5%); a definição dos objectivos de aprendizagem e de competências dos alunos (69,5%), avaliação dos alunos (63%) e a resolução de problemas de insucesso escolar (54%).

Em relação à terceira pergunta “Quais os principais factores motivacionais associados ao desempenho da profissão docente?” verificou-se que os factores motivacionais mais fortes associados à profissão docente, para a maioria dos inquiridos, são os factores pedagógico, social e relacional. A formação contínua ocupa nesta ordenação de factores de motivação o décimo primeiro lugar com 74,9% de respostas.

Acima dos 75%, com 96,5% encontra-se o sucesso dos alunos assumindo por parte dos inquiridos o factor de maior motivação, com 0,8% de respostas negativas e com 2,3% de respostas neutras e apenas um inquirido não responde (0,4%, seguido do factor da realização pessoal com 94,6% de respostas motivadoras, 0,4% de respostas desmotivadoras, 3,5% de respostas neutras e 1,5% de inquiridos que não respondem. Os alunos continuam a ser o principal factor de motivação para os docentes pois é através deles que o professor poderá realizar-se profissionalmente. O docente é o artesão que trabalha a “matéria-prima” (os alunos) da qual sairá a sua obra-prima.

Como terceiro factor de maior motivação está a relação com os alunos (91,9%), cerca de 1,2% dos inquiridos assume total desmotivação perante 5,4% dos inquiridos que não tem opinião e 1,5% não responde. Perante esta visão, sobressai a ideia de que é preciso (re) pensar a relação entre professores e alunos no interior da escola, mas também perceber o que cada um pensa acerca do seu papel enquanto actor social e, acima de tudo, perceber o que

tem mudado nestes últimos anos para, então, encontrar respostas. Respostas que motivem os professores pois já sabemos que esta motivação se vai reflectir, por fim, no todo social e a inovação na educação poderá significar a inovação na sociedade. A motivação constitui assim um factor permanente na vida profissional do docente.

Seguidamente a inovação pedagógica assume o quarto factor de maior motivação com 88% de respostas. Nenhum inquirido assume que a inovação pedagógica desmotiva, 10,8% assumem não ter opinião, enquanto que 1,2% não responde.

Com o mesmo valor percentual estão os factores das novas tecnologias e o relacionamento com os professores com 87,2% de respostas motivadoras. O factor das novas tecnologias assume 1,2% de respostas desmotivadoras, 8,9% de respostas neutras e 2,7% não responde, enquanto que o factor do relacionamento com os professores tem apenas um inquirido que se encontra desmotivado (0,4%), 9,3% não tem opinião e 3,1% não responde. Estes resultados vêm contrapor algumas teorias que afirmam que os professores são avessos às mudanças e que preferem manter um certo individualismo com os colegas.

Esteve (1999) especificou factores de primeira e segunda ordem relativos ao possível mal estar docente que emerge diariamente nas escolas, referindo como um dos factores de segunda ordem relacionados com o contexto social o factor (9) mudança de conteúdos curriculares afirmando que o avanço das novas tecnologias introduziu mudanças curriculares e que os professores opõem-se ou receiam essas mudanças.

A investigação realizada vem contrariar a ideia de Esteve existindo cerca de 90% de professores que afirmam que as novas tecnologias são factores de motivação para eles, pressupondo-se que estão receptivos a essas mudanças.

O factor colaboração com os colegas com 86,5% assume a sétima posição como factor mais motivante para a maioria, com 1,6 % dos inquiridos que

assume que esta colaboração desmotiva, 10,4% não tem opinião e 1,5% dos inquiridos não respondeu.

O factor do interesse dos alunos e o factor colaboração dos pais são também factores de motivação para a maioria dos inquiridos com respectivamente 79,5% e 78% de respostas, existindo para o primeiro 11,2% de inquiridos que consideram desmotivante o interesse dos alunos, 6,6% não tem opinião e 2,7% não respondeu. Para o segundo, 2,7% dos inquiridos assume encontrar-se desmotivado com o factor “ colaboração com os pais”, 17% não tem opinião e 2,3% não responde.

Como décimo factor de motivação encontra-se a resolução de problemas pedagógicos (76,4%), enquanto que 4,3% dos inquiridos encontra-se desmotivado, 15,8% não tem opinião e 3,5% não respondeu.

O décimo primeiro factor corresponde à formação contínua que era o nosso objecto de investigação, assumindo cerca de 75% (74,9%) de respostas consideradas motivadoras para a maioria dos inquiridos. Apenas um inquirido (0,4%) assume que a formação contínua é um factor de desmotivação, enquanto que 22,8% não tem opinião sobre a formação contínua e 1,9% dos inquiridos não respondeu. A formação contínua não é o factor mais importante para a maioria dos inquiridos mas também não é o menos importante.

Perante esta análise verificamos que o resultado da nossa investigação em relação à formação contínua diverge em relação a estudos anteriores sobre esta temática.

Segundo Barroso e Canário (1999) todo o sistema de formação contínua é desde 1993, uma articulação entre a “quantidade” de formação “consumida” (créditos) e a progressão na carreira. A formação contínua corresponde assim a um acréscimo de qualificações certificadas pelas instituições onde não se verifica qualquer ligação entre o modo de pensar, agir ou interagir no contexto de sala de aula (na sua prática profissional)

Na opinião dos autores acima transcritos não existe uma relação entre a formação contínua e a prática profissional dos professores. Esta afirmação não é confirmada pela presente investigação e encontra-se obsoleta perante os resultados obtidos.

Abaixo dos 75% está o factor “projecto educativo de escola” com 73% de respostas concordantes, 1,2% encontra-se desmotivado, 23,9% considera que não motiva nem desmotiva e 1,9% não responde. Segue-se o factor “avaliação dos alunos” com 71,4%, enquanto que 2,7% dos inquiridos encontra-se desmotivado, 22,4% não tem opinião e 3,5% não responde. O factor da relação com os dirigentes da escola (71,1%) é também um dos factores mais escolhido pela maioria, como motivador contrapondo-se 1,9% de respostas discordantes, 25,5% de respostas neutras e 1,5% não respondeu.

Na ordem dos 60% estão os factores: “projecto curricular de turma” (69,9% de respostas, 3,1% de respostas negativas, 25,1% de respostas neutras e 1,9% não responde); “organização do currículo” (69,1% de respostas afirmativas, 1,6% de respostas negativas, 26,2% de respostas neutras e 3,1% não responde), “localização geográfica da escola” (69,1% de respostas afirmativas, 3,1% de respostas negativas, 26,3% de respostas neutras e 1,5% não responde), “autonomia” (68,7% de respostas afirmativas, 3,5% de respostas negativas, 24,3% de respostas neutras e 3,5% não responde), “formação inicial” (66,8% de respostas positivas, 2,7% de respostas negativas, 27% de respostas neutras e 3,5% não respondeu), “projecto curricular de escola” (62,1% motiva, 3,5% desmotiva, 31,7% não tem opinião e 2,7% não responde), “progressão na carreira” (57,5% motiva, 27,8% desmotiva, 12% não tem opinião e 2,7% não responde) e “recursos da escola” (54% motiva, 17,8% desmotiva, 24% não tem opinião e 4,2% não responde).

A quarta e última pergunta “Qual o valor relativo da formação contínua entre os factores de motivação? Pudemos apurar que a maioria dos inquiridos (cerca de 75% do total de respostas) considera a formação contínua como um dos maiores factores de motivação para os docentes.

Os inquiridos reconhecem assim a importância da formação contínua como um reforço para a sua prática profissional para terem sucesso e como um factor fundamental, valorizando aspectos como a actualização dos conhecimentos, melhoria das práticas docentes e a inovação pedagógica.

É dever do professor, como profissional que é, actualizar-se e renovar constantemente os seus conhecimentos, não só sobre conteúdos, mas conhecimentos de pessoas, acções, métodos..., e isso só é possível com a ajuda da formação contínua.

A maior surpresa da pesquisa aparece justamente com as respostas sobre a importância de factores como a remuneração e o reconhecimento social. Só cerca de 10% dos inquiridos afirmam que a remuneração e o reconhecimento social são factores de desmotivação profissional. Este resultado leva-nos a inferir que os inquiridos responderam sobre estes eram factores desmotivantes poderão ser docentes em fase de início de carreira em que a remuneração tem um índice de remuneração ilíquida mensal de 1.173, 47€, perante outros docentes que se encontram em escalões mais elevados ou de “topo de carreira” com um índice de remuneração mensal ilíquida de 2933,54€. Esta diferença de valores salariais poderá estar na base de alguma desmotivação por parte dos professores principiantes que responderam a este questionário.

Entre os aspectos que sempre se tem dito que marcaram a carreira docente como factores negativos, estão as questões da remuneração e do reconhecimento social. Um salário pouco atractivo levava grande parte dos professores a arranjar outros empregos, colocando o exercício da docência em segundo plano, ou praticando o exercício docente em vários estabelecimentos de ensino para melhorar as suas condições de vida. Todas essas condições contribuíram para que os docentes se sentissem cada vez mais desmotivados.

Por outro lado, o factor reconhecimento social também mereceu a nossa atenção, pois a perda do prestígio social é frequentemente mencionada, os professores sentem-se angustiados e desvalorizados com este desprestígio acentuado, quer por parte dos alunos quer por parte de toda a comunidade educativa.

Os dados obtidos contrariam esta visão. Só um em cada dez professores se sente desmotivado pelo salário e pela falta de reconhecimento social.

Neste trabalho pretendíamos identificar quais os contributos da formação contínua para a motivação docente. Considerámos que o questionário seria um instrumento de pesquisa mais eficaz e mais adequado a este objectivo porque nos permitiria envolver um número mais elevado de docentes na investigação.

Sabemos que existem limitações neste nosso estudo entre os quais a amostra não ser representativa dos professores do 1º ciclo pelo que não podemos generalizar os resultados.

A síntese dos resultados não permitirá uma generalização, mas sim a compreensão dos fenómenos que determinam a motivação dos professores de um dado concelho do país. Este estudo contém limitações metodológicas que deverão ser tidas em conta e na observação final deste trabalho.

Esperamos ter alcançado os objectivos propostos, uma vez que pudemos, através do questionário, observar como os professores pertencentes a um determinado concelho sentem ou não motivação na sua profissão. Além disso, pudemos também delinear um quadro de factores que mostram o contributo e a influência positiva que a formação contínua apresenta para a motivação dos docentes inquiridos.

Antes de encerrarmos as considerações finais, gostaríamos de lançar algumas sugestões para possíveis estudos científicos que nos parecem interessantes:

- Investigar uma amostra representativa dos docentes de 1º ciclo do país sobre os contributos da formação contínua para a motivação docente;
- Relacionar e interpretar os objectivos das acções de formação com os factores de (des) motivação;
- Comparar e analisar os diferentes níveis de motivação dos professores em relação ao trabalho com os alunos.

- Aprofundar o estudo da motivação dos inquiridos para a frequência de acções de formação

BIBLIOGRAFIA

ABREU, M.V. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. 2ª ed. Coimbra: Editora Almedina.

AFONSO, N. (1994). *Formação de professores e carreira docente*. Inovação, pp. 13 - 22.

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação : um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa

ALVES, F.C. (1991). *A satisfação/ insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado não publicada).

ALVES, F.C. (1997). *A (in) satisfação dos professores – estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança*. In M.T. Estrela (org) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. CANÁRIO, R. (1999). *Centro de Formação das Associações de escolas – das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BASTOS, A. (1995). *A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP)*. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 181-189.

BENAVENTE, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte

BERGAMINI, C. W. (1990). *Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

BOLAM, R. (1980). *In-service education and training*. In Hoyle, E.; Atkin, M.; Eds.(1980). *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. New York: Kogan Page.

BRAGA, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto editora.

CANÁRIO, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA; ANEFA.

CAUTERMAN, M.M., DEMAILLY, L., SUFFYS, S., BLIEZ-SULLEROT, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: PUF

CHIAVENATO, I. (1987). *Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: McGraw-Hill.

CHIAVENATO, I. (1997). *Recursos Humanos: edição compacta*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

CHIAVENATO I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DECI, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

DECI, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

DIAS J. (1991). *Formação Contínua de Formadores - Educadores e Professores (Perspectiva Histórica e Cultural)*. In Universidade de Aveiro. *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DOMINICÉ, P. (1990). *L' Histoire de Vie comme Processus de Formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990). *Formación centrada en la escuela*. Comunicação apresentada nas Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: Huelva.

ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

ESTEVE, J.M. (1999). *Mudanças sociais e função docente*. In A. Nóvoa. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

ESTEVES, M. M. F. (1991). *Contributo para uma análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores do 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Volume I (Tese de Mestrado não publicada).

ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre Formação de Professores*. Lisboa: Estampa.

ESTRELA, M. T., RODRIGUES, A., MOREIRA, J. e ESTEVES, M. (1998). *Necessidades de Formação Contínua de Professores: Uma Tentativa*

de Resposta a Pedidos de Centros de Formação, In Revista de Educação, vol. VII, nº 2.

FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación*. Madrid: Paidós.

FORMOSINHO, J. (1991). *Modelos organizacionais de formação contínua de professores*. In Universidade de Aveiro (Org.). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GARCIA, C. M. (1995). *Constantes y desafios actuales de la profesion docente*. Revista de la Educación, N.º 306.

GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2005). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

GONÇALVES, J.A.M. (2000). *A carreira das professoras do ensino primário*. 2ª ed. In A. Nóvoa (org) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (2004). *Ser professor na era da insegurança*. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

HECKHAUSEN, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin, Springer-Verlag.

HERZBERG, F. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley and Sons.

HERZBERG, F. (1971). *The Motivation-hygiene theory*. In *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing.

HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B.B. (1957). *Job attitudes: Review of research and opinion*. Pittsburgh: Psychological Service

HUBERMAN, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

JESUS, S. N. (1993). *A motivação dos professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional. Jornal de Psicologia*, 11, 27-30.

JESUS, S.N. & PEREIRA, A.M. (1994). *Estudo das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores*. Actas do 5.º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos, Universidade de Évora, 253-268.

JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

JESUS, S. N.(1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa Editores II.

JESUS, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

JESUS, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Asa Editores II.

JESUS, S.N. (2004). *Perspectivas para o bem-estar docente*. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

LEMOS, M.G.S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto. (Tese de Mestrado não publicada).

LESNE, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIMA, J.M.A. (1996). *O papel do professor nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Revista educação, sociedade e cultura, nº 6, pp. 47-72.

LOPES, A. (2004). *Motivação e mal-estar docente*. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- LOPES, T. (1980). *Motivação no trabalho*. Rio de Janeiro: FGV.
- MALTA, M.I.S.G. (1999). *O primeiro ano de docência – A motivação dos professores licenciados, do 1º ciclo do ensino básico, no 1º ano de docência. Um estudo de caso*. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas Departamento de Ciências Psicopedagógicas da Universidade Católica Portuguesa. (Tese de Mestrado não publicada).
- MARTINS, C. M.S. (2006). *A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do concelho de Góis: um estudo exploratório*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de Mestrado não publicada).
- MASLOW, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- MORENO, J. (1998). *Motivação de professores: Um estudo de factores motivacionais em professores empenhados*. Lisboa: Revista portuguesa de educação, vol. 11, nº 1, 87-101.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NEVES, A. L. (1998). *Motivação para o trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- NÓVOA, A. (1991). *Concepções e práticas da formação continua de professores*. In Universidade de Aveiro. Formação Continua de Professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e Instituto de Educação Educacional.
- NUNES, I. (1984). *A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente*. Lisboa: Revista portuguesa de pedagogia, 18, pp. 145-161.
- NUTTIN, J. (1978). *Problemas de psicologia da motivação humana*. Lisboa: Revista portuguesa de pedagogia, vol. XII, pp. 53-77.
- PACHECO, J.A. & FLORES, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

PATRÍCIO, M. (1997). *Formar Professores para a escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

RAIMUNDO, J. B. (1991). *Formação Contínua*. In Universidade de Aveiro. *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 269-273.

RIBEIRO, A. (1997). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Porto: Texto Editora.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

SANTOMÉ, J.T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

SANTOS, M.M.V. (2004). *Ser professor – Hoje – A problemática da satisfação/insatisfação*. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

SCHÖN, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

SECO, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SILVA, A. M. C. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto editora.

SIMÕES, M.C.S.P.A. (2006). *O fenómeno da indisciplina numa escola do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado não publicada).

SPAULDING, C. L. (1992). *Motivation in the classroom*. New York: McGraw-Hill.

STEER & PORTER (1991). *Motivation and work behavior*. McGraw-Hill, Hightstown, NJ.

TUCKMAN, B. W. (2005). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VILA, V. J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valência: Promolibro.

ZEICHNER, K. M. (1983). *Alternative Paradigms of Teacher Education*. Journal of Teacher Education, 34 (3).

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Pesquisa online

<http://www.priberam.pt>

<http://pt.wikipedia.org>

PEDRO, N. e PEIXOTO, F.. *Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. *Aná. Psicológica*. [online]. Apr. 2006, vol.24, no.2 [cited 25 March 2008], p.247-262.

Available from World Wide Web:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000200010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.

ANEXOS

ANEXO 1

«Contributos da Formação Contínua para a Motivação Profissional Docente»

1- IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE INVESTIGAÇÃO

- A Formação Contínua tem influência sobre a motivação para a profissão?
- Será que a Formação Contínua tem procurado resolver problemas da prática profissional?
- Quais os principais factores motivacionais associados ao desempenho da profissão docente?
- Qual o valor relativo da Formação Contínua entre os factores que podem referir a motivação?

2 - OBJECTIVOS

Os objectivos gerais para este projecto são:

- Obter algumas representações dos inquiridos acerca das motivações profissionais dos professores do primeiro ciclo para situar o valor relativo da formação nesse cenário;
- Recolher opiniões dos indagados sobre a formação contínua como um dos possíveis factores da motivação profissional;
- Delinear um quadro interpretativo sobre a opinião dos professores acerca da formação contínua

Questionário

Bloco	Problemas/ Interrogações	Hipóteses	Conceitos	Indicadores/ Questões
A Formação Contínua e a motivação profissional	- A Formação Contínua tem influência sobre a motivação para a profissão?	Existe relação entre a formação contínua e a motivação	- Motivação profissional docente	
A Formação Contínua e a prática docente	- Será que a formação contínua tem procurado resolver problemas da prática profissional?	Existe relação entre a formação contínua e a prática docente	- Formação Contínua e prática docente	
Factores motivacionais para o desempenho profissional - O Lugar na formação	- Quais os principais factores motivacionais associados ao desempenho da profissão docente? - Qual o valor atribuído à formação?	Existe relação entre os factores de motivação e o desempenho profissional	-Factores de motivação - Desempenho profissional	

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

O presente questionário pretende recolher informações sobre “*a Formação Contínua como um dos factores possíveis de motivação profissional dos docentes do 1º ciclo ao longo da sua carreira*”. O trabalho inscreve-se no Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Formação de Professores.

Todas as informações serão de extrema confidencialidade, visto que o questionário é de resposta anónima.

Agradecemos a sua colaboração e interesse neste processo de recolha de informação, que será utilizada, apenas, para cumprir os objectivos acima descritos. Obrigada pela colaboração.

Assinale as suas respostas adequadamente, com um ☒

1- Idade:

20 - 29 anos	30 - 39 anos	40 - 49 anos	50 ou mais anos

2- Sexo

Masculino	Feminino

3- Tempo de serviço em 2006/2007

Até 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 25 anos	Mais de 25 anos

4- Situação Profissional

Efectivo	Contratado	Outra

5- Habilitação académica

Mestrado	Licenciatura	Bacharelato	Outra

6- Frequenta actualmente algum curso ou acção de formação?

Sim

☐

Não

☐

7- Se respondeu Sim à afirmação anterior, por favor indique:

Designação do curso ou acção de formação	Entidade Organizadora

8- Realizou nos últimos dois anos alguma acção de formação contínua?

Sim

☐

Não

☐

9 – Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique por favor a temática ou a designação das acções que frequentou e a entidade organizadora:

Designação da acção	Entidade Organizadora

10- Escolha na lista abaixo indicada apenas os três aspectos que costumam ter, para si, mais importância quando opta por uma acção de formação. Atribua o número 1 à razão mais forte de todas, o número 2 à seguinte e o número 3 à últimas dessas razões.

- EU FREQUENTO ACÇÕES DE FORMAÇÃO PORQUE:

a) As acções têm temas interessantes	<input type="checkbox"/>
b) Gosto de me actualizar com os novos conhecimentos	<input type="checkbox"/>
c) Revejo colegas e amigos	<input type="checkbox"/>
d) Obtenho créditos para a progressão na carreira	<input type="checkbox"/>
e) Contribuem para a minha aprendizagem	<input type="checkbox"/>
f) Colmatam lacunas do trabalho na sala de aula	<input type="checkbox"/>
g) Ajudam a melhorar o trabalho com os alunos	<input type="checkbox"/>
h) Suprimem lacunas da Formação Inicial	<input type="checkbox"/>
i) Favorecem a troca de experiências com colegas	<input type="checkbox"/>
j) Usam técnicas inovadoras	<input type="checkbox"/>
j) o formador é competente	<input type="checkbox"/>

11- Indique a sua opinião acerca dos efeitos que a formação contínua tem tido, assinalando com um X a posição da escala que lhe parecer mais adequada

- A FORMAÇÃO CONTÍNUA...

	Concordo Plenamente	Concordo	Não Concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a)...tem conseguido combater o individualismo dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)...procura resolver problemas da prática profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)...contribui para a motivação dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)...colabora na tentativa de melhorar as formas de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)...tem influência positiva na resolução dos problemas de insucesso escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)...promove a resolução de problemas relacionados com a indisciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)...ajuda os docentes na definição de objectivos de aprendizagem e de competências dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)...promove a inovação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 - De entre os aspectos abaixo mencionados, indique qual o grau de importância que cada um tem ou teve para a sua motivação profissional.

	Motiva muito	Motiva	Não motiva Nem desmotiva	Desmotiva	Desmotiva muito
Remuneração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sucesso dos Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhecimento Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação Inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horário de Trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação Contínua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboração com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação com os dirigentes da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insucesso dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboração com os pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projecto Educativo da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inovação Pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realização pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização do currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projecto Curricular de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Localização Geográfica da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Motiva muito	Motiva	Não motiva Nem desmotiva	Desmotiva	Desmotiva muito
Relacionamento com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indisciplina dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolução de problemas pedagógicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação na gestão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projecto Curricular de Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novas Tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudança do sistema de ensino/Reforma do Sistema Educacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concursos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiplicidade de papéis do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudança de estabelecimento de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feminização do corpo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não ter trabalho lectivo atribuído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>